Szkoła, egzamin i życie

przez

Wł. Jurgisa.

W oczach starodawnych obrońców systemu egzaminowego był on dla uczniów przedewszystkim batem, zmuszającym do wytężonej pracy, dla nauczycieli środkiem kontroli wiadomości poszczególnych uczniów; przeciwnicy zaś egzaminów uważali za wystarczające inne baty, inne środki kontroli. Teraz egzaminów bronią jako środka nauczania lub jako sprawdziana działalności nauczyciela. Niech, powiadają, uczeń, który przez rok cały po kawałku przechodził dany kurs jednocześnie z wieloma innemi przedmiotami, wyodrębni go z pośród całokształtu swych zajęć, pracując przez czas pewien nad nim samym, niech ogarnie jego całość, odnajdując jej punkty wytyczne, wydzielając rzeczy ważniejsze do zapamiętania. A więc kurs nie posiadał myśli przewodniej, nauczyciel nie umiał naznaczyć jego punktów wytycznych, nie zdołał z kawałków stworzyć całości? Więc niechaj uczeń dokona tej pracy! I na nią dadzą mu parę dni czasu, i w niej go pozbawią kierownictwa!

Niech, mówią dalej, nauczyciel okaże rezultaty swej pracy, niech sprawdzi sam siebie, niech da możność zwierzchności szkolnej skontrolować swą umiejętność nauczania. Są więc nauczyciele, którzy mimo pozorne narzekania lubią egzaminy, jak tandeciarz swą wystawę sklepową. Niechżeż podczas tych zapasów nauczyciela ze szkołą nie „bolą chłopów czuby“.

Zresztą i uczniowie naogół również w głębi duszy lubią egzaminy, choć na nie klną i boją się ich. Najżywsze wspomnienia, pełne swoistego romantyzmu, wynoszą ze szkoły właśnie o egzaminach, z lubością każdy uczeń opowiada o nich, puszczając wodze wyobraźni i czując się wówczas bodajże bohaterem z Main-Reade'a lub nawet Sherloka Holmesa, tu odważnie ryzykując, tam się zręcznie wymykając tropiącym go egzaminatorom. Każdy chłopiec chce być dzielnym, walecznym, dowcipnym, silnym, mądrym, ładnym, każdy pragnie ryzykownych walk i chlubnych zwycięstw. Życie zrównoważone, pozbawione przygód, nie pociąga go, praca zaś nocna przed egzaminami, gorączkowanie się w ich czasie, wylosowywanie pytania, wykrętne odpowiedzi — czyż to nie przygody, obfitujące czasem w sytuacje dramatyczne i anegdotyczne szczegóły? Mam jednak wrażenie, że wobec istnienia wyścigów, loterji i szulerstwa mamy już dość niepowszednich wzruszeń!

Jakżeż się odmienia jednak obraz tej walki z przygodami, gdy do stołu egzaminatorskiego podchodzi t. zw. „słabeusz“ i drżącą ręką w środku zamglonej w jego oczach przez uczucie strachu sali szkolnej wybiera z rozrzuconego stosu biletów los szczęścia i przerywanym głosem, plącząc się i tracąc wątek myśli, odpowiada, nauczyciele zaś, zdjęci litością, „wyciąga-

ją“ go całą siłą pary, aż „naciągną“ mu marną „trójczynę“. Bo system szkolny, oparty na egzaminach, ogromnie obniża wymagania naukowe pedagogów. Stopień niedostateczny na egzaminie rokuje uczniowi stratę roku szkolnego, i nie każdy nauczyciel z lekkim sumieniem postawi go za słabą odpowiedź. Iluż uczniów musiało przerwać wykształcenie przez tę stratę roku, ponieważ rodzice ich nie mogli płacić za przedłużoną naukę, mając inne dzieci, wymagające opieki szkolnej! Rodzice ci są ludźmi starszemi, każdy rok przybliża ich do grobu, — iluż uczniów więc nie mogło przez tę stratę roku dokończyć kursu szkolnego i zaopiekować się należycie młodszym rodzeństwem. Ile cichych dramatów i krwawych tragiedji odegrało się na świecie przez krotochwilę egzaminu!

Nie dziwi więc wyrozumiałość, a nawet pobłażliwość nauczyciela względem słabszych uczniów na egzaminie, ponieważ zbyt wielka jest jego odpowiedzialność moralna wobec ucznia, szkoły i rodziców w razie postawienia dwójki. To samo jest na uniwersytetach. Pamiętam dobrze, jak niewielkie stosunkowo wymagania stawiano studentom podczas systemu „kursowego“, gdy dwójka egzaminowa pociągała za sobą zostawienie na drugi rok. W ciągu dwuch, trzech lat pracowitość studenta i wymagania profesorskie powiększyły się w trójnasób z chwilą, gdy ta dwójka przestała przeszkadzać „zaliczaniu semestrów“. Lecz w szkole średniej po dawnemu uczeń mniej więcej zdolny może nie uczyć się przez rok cały, szukając ratunku na egzaminie, a w razie zawodu, na „poprawce“ powakacyjnej. Uczeń, który należycie skorzystał z kursu rocznego, jest wyjątkiem i obdarzony zostaje „piątką“; inni mają braki i szkoła je toleruje, a nawet wynagradza „trójkami“ i „czwórkami“, choć

stopnie te z istoty rzeczy świadczą o niecałkowitym opanowaniu kursu przez ucznia. Egzamin więc, nawet jako bat „naukowy“, jako środek przymusu szkolnego, hoduje nieuctwo. Jeżeli zaś pozory nas mylą i na egzaminach podziwiamy wielką ilość wyładowywanych przez uczniów wiadomości, nawet drobiazgowych i zgoła zbytecznych, to pamiętajmy, że nigdy bodaj nie wiążą się one w całość, stanowiącą t. zw. „wykształcenie ogólne“, trzymają się w pamięci uczniów na czas pewien tylko dzięki instynktowi samozachowawczemu i przez niegoż są wyrzucane z młodych głów, gdy mija „potrzeba“.

Przez czas cały mam na myśli egzamin, stanowiący o promocji ucznia. To jego znaczenie decydujące jest nieodłączne od jego treści i charakteru; cała ostrość sporu o egzaminy znikłaby nagle, gdyby istotnie stały się „bezinteresownym“ sprawdzaniem przez nauczyciela, o ile uczniowie ogarnęli całokształt jego kursu,—w celu pogłębienia swej praktyki pedagogicznej,—lub kontrolą wobec zwierzchności szkolnej rezultatów pracy nauczyciela, — niczym uczniom nie grożącą. Ponieważ jednak szkoły dzisiejsze obstają przy uzależnieniu czysto formalnym sprawy dalszego kształcenia się ucznia od zdania określonej ilości egzaminów, zdumiewać jedynie może ta ich lekkość, z jaką decydują się na rozstrzyganie losu powierzonych im dzieci. Przecież nie są chyba dla nich tajemnicą zasady dzisiejszego programu szkolnego: kurs jego tak jest rozwałkowywany przez szereg lat, że uczniowie bardzo słabi w klasach niższych stają się bez wielkich wysiłków dobremi w wyższych, uzupełniając braki poprzednie; związek pomiędzy kursem klas poszczególnych jest tak względnie słaby, że można go, pomijając dwa, trzy przedmioty, zaczynać równie dobrze od

początku, jak od środka lub końca; wreszcie ustalenie programu szkolnego obecnie od szkół nie zależy, i dziwną jest gorliwość, z jaką zostawiają uczniów na drugi rok z przedmiotów, którychby z pewnością albo samorzutnie nie wprowadziły albo uczyłyby zupełnie inaczej i na innych stopniach nauczania. Trzeba mieć dużo odwagi, ażeby orzec: program szkolny ministerjum oświaty jest idealny, i kto go choć w części nie wypełni, nie może się ani dalej kształcić, ani wejść do środowiska kulturalnego lub podjąć się odpowiedzialnej pracy. Taką pewność wśród nauczycieli się spotyka, a utrwala ich w niej wieczny przykład Zachodu, choćby zdawało się że przykład ten nie powinien zaślepiać w kraju, który jest jednym z twórców tego przykładu i jedną z części tego Zachodu.

Ze wszystkich stron rozpatrując kwestję egzaminów, że jeszcze wymienimy względy higjeniczne, przychodzimy do wniosku, że examina delenda sunt. A jednak trzymają się one, urągając wszystkim argumentom na swą niekorzyść. Tłumaczy się to tym, że będąc niepotrzebnym, nawet szkodliwym dodatkiem do istniejącego ustroju szkolnego, są one tak mocno z nim związane, tak jaskrawy stanowią jego wyraz i wcielenie, że chyba upadną ostatecznie dopiero wraz z nim.

Tam, gdzie egzaminy zostały zniesione,—a zniesione one są już w wielu wypadkach i mamy teraz względnie niewielką ilość egzaminów przejściowych, tam stopień egzaminowy zastąpiono przez stopien roczny z odnośnego przedmiotu, i służy on jako podstawa do decyzji o promocji ucznia. Otóż przyjrzyjmy się, jakżeż się tworzy ów stopień roczny? Okaże się, że na poszczególnych lekcjach nauczyciel pyta się „na stopnie“ poszczególnych uczniów z tego,

co zadane i z kursu w celu sprawdzenia ich wiadomości i pamięci—podczas czego ich koledzy muszą próżnować; zabiera do domu ich wypracowania piśmienne, sprawdza je również, kontroluje i ocenia odpowiedniemi stopniami. Z tych stopni poszczególnych powstaje właśnie stopień roczny, jako wskaźnik średnich „postępów, pilności i uwagi" ucznia. A więc nasz system szkolny jest un examen permanent i egzamin przy końcu roku jest tylko jego wyrażeniem jakkolwiek niepotrzebnym, lecz efektownym i uroczystym. Czasem różnica się zupełnie zatraca, gdy nauczyciel, mający w licznej klasie mało godzin, zdąży przez rok cały zaledwie raz lub dwa razy spytać się ucznia z wykładanego przedmiotu. Przy końcu każdego kwartału, a zwłaszcza roku szkolnego z każdego przedmiotu odtwarza się w klasach całkowitą treść egzaminu. Uczniowie słabi, niepewni lub niedość zbadani przepytywani są z całego kursu, nauczyciele gorliwi urządzają t. zw. repetycje dla klas całych,—i stopnie tu postawione decydują nieraz o promocji zarówno, jak egzaminowe. Nawet nastrój panuje wówczas ten sam, co podczas egzaminów. Nauczyciele z grubemi plikami zeszytów uczniowskich i minami spełniających posłannictwo Katonów, są w swoim żywiole i z trudem godnym lepszego użytku odmachują się od gromady goniących ich uczniów, żebrzących, jęczących, łkających. Nauczyciel z wyrozumiałym i litościowym uśmiechem zbywa ich tradycyjnym: nie mogę! uczniowie zaś cichsi i skromniejsi, o ile nie płaczą po kątach, przyglądają się z współczuciem owemu tragikomicznemu melodramatowi i, przejmując się jak zwykle sądami nauczyciela, potakują mu: on dobry, „sprawiedliwy", cóż kiedy nie może uwzględnić?! bo nie rozumieją, że nauczyciel nie „nie może" uwzględnić tych próśb i poniżają-

cej w uczniu godność ludzką żebraniny, lecz — nie umie; bo nie wiedzą, że nauczyciel najsumienniejszy nie może być „sprawiedliwym“, ponieważ ukryte są przed nim najgłówniejsze czynniki tej lub owej odpowiedzi ucznia, i że czasem sam zdobywa się na zdanie sobie sprawy z tego, że jego stopnie i oceny, to marna, tandetna robota.

A więc tylko żebrzą, chmurzą się lub potakują!

Te lamenty i smutek mają głębokie podstawy psychologiczne. Uczeń, zwłaszcza młodszy, boi się nie dwójki nauczyciela, lecz gniewu ojca. W szkole stosunki ułożyły się tak, że uczeń przyzwyczaił się do widoku dwój stawianych i otrzymywanych, zarówno jak nauczyciel: w klasie dwójka jest zjawiskiem powszednim. Natomiast w domu jest ona tragiedją. „Pracuję jak wół! Marnujesz moją krwawicę“! słyszy wystraszony zbrodniarz, a czasem odczuwa argumenty bardziej namacalne. Bo w „porządnych“ domach, zwłaszcza na prowincji, po dziś dzień poczciwie obijają niekarną dziatwę. Stwarza się sielankowy obrazek w rodzaju odtworzonego przez Korczaka w jego „Feralnym Tygodniu“ (Głos, 1905), bo stopień, egzamin i rózga lub jej surogaty, to trójca nierozerwalna i dopełniająca się. Szkoła dzisiejsza nie umie „przemówić“ do ucznia bez pomocy domu, nie umie zwalczyć t. zw. lenistwa dzieci, nie odwołując się do autorytetu władzy rodzicielskiej, nie umie uczyć, nie posyłając do rodzin dzienniczków uczniowskich z dwójkami, nie wydając cenzurek, nie zapraszając rodziców na mniej miłe pogawędki o rozpróżniaczeniu się ich dzieci. Miast zdobywać zaufanie uczniów, szkoła przeciwko nim zawiera sojusz z rodzicami w imię przymuszania dzieci do nauki.

A tam, na tym służącym za wzór Zachodzie, przymus szkolny zaczął oddawna mieć już inny cel

i znaczenie. W imię swobodnej i niekrępowanej nauki dzieci skierowuje się on przeciwko rodzicom, bo to sojusznicy zdradliwi, gdy chcą oderwać je od nauki, poświęcając ją dla zarobku lub czynności gospodarskich. I u nas, jeżeli się dobrze obejrzymy, ileż dzieci uczy się prawie że naprzekór rodzicom, napędzającym je do rzemiosła, w jak najtrudniejszych warunkach pracy, — a my częstokroć umiemy obdarzać je tylko dwójkami i wzywać rodziców dla wypowiedzenia im paru komunałów.

A więc egzamin to nie egzamin, to system: system zohydzania i utrudniania nauki. Dziwić się należy, jak to dzieci mimo wszystko, mimo stopnie i egzaminy, mimo to, że nauczyciel de nomine staje się sędzią de facto, potrafią czasem uczyć się z zaciekawieniem i nawet zapałem. Widać, że wielkie jest ich pragnienie wiedzy.

I wielka jest mimo wszystko miłość dzieci do szkoły polskiej. Największą, a może nawet jedyną zasługą jej w porównaniu z lepszemi od niej szkołami Zachodu jest, że nie odstraszyła, lecz przywiązała do siebie dziecko. Rozczulającą nieraz jest wyrozumiałość jego na wady i braki swej szkoły; uczeń rozumniejszy, o ile nie pojmuje, to odczuwa, w jak ciężkich warunkach ona walczy o byt, jak niezwykłe trudności musi pokonywać. Nas ta miłość dzieci do szkoły przekonywa, że niema co jej ulepszać. A wniosek musi być odwrotny. Starajmy się, ażeby dziecko nietylko kochało naszą szkołę, lecz żeby prócz tego miało za co ją kochać!

Odmieńmy swój stosunek do dzieci, odpowiedzmy wzajemnością na ich przywiązanie do szkoły, system kontroli pracy dziecka zamieńmy systemem pomocy w pracy, nauczyciel-prokurator dziecka wobec rodziców niech się stanie jego adwokatem, krzew-

my w rodzinie wyższe systemy wychowania zamiast popierać przestarzałe; w szkole zaś sale egzaminacyjne — jakiemi są dziś nasze klasy — przekształćmy w pracownie. Niech nauczyciel zejdzie nareszcie ze stanowiska korepetytora, mającego do czynienia nawet w klasie wciąż z jednym poszczególnym uczniem, niech nie przenosi metody korepetycji do klasy, gdzie musi panować „wytwarzanie masowe“, niech nie wzdycha za szkołami szwajcarskiemi na wsi dla miljonerów z klasami po 5—10 uczniów, niech liczenie się nauczyciela z indywidualnością ucznia nie sprowadza się do tego tylko, że jeden ma piątkę, drugi dwójkę i że każdy „wydaje lekcję“ osobno. Niech bodaj nasze klasy mają po 100, po 300 uczniów, ażeby z nich nareszcie wyrugował korepetytora nauczyciel prawdziwy, zaś egzamin codzienny—współpraca. Tańsza a zamożniejsza szkoła, nauczyciel lepszy i wolniejszy opracują może wówczas zamiast dzisiejszego systemu korepetycyjno-egzaminowego metody szkolne, dostosowane do dzisiejszego nauczania masowego i prawdziwej indywidualizacji pracy.

Nie wydają się jednak może wiadomości, nabyte przez uczniów w szkole, pewnemi, skoro nie uległy ostatecznie choć raz w tej lub innej postaci należytemu sprawdzeniu i zarejestrowaniu. Powstaje pytanie, czy można bez egzaminu w tej lub innej formie dopuścić ucznia do samodzielnej pracy zarobkowej. Pytanie to jest naturalne i naturalne jest istnienie wobec tego egzaminów, jak wogóle prawdą naukową jest to, że nic w życiu nie powstaje bez przyczyny lub potrzeby. Społeczeństwo wymaga więc od swych lekarzy, techników, nauczycieli, buchalterów pewnych świadectw formalnych, tyczących się posiadanych umiejętności.

Nie przypuszczam jednak, żeby obowiązkiem szkoły było fabrykowanie patentów. Iluż przez to, że szkoła się tego obowiązku podejmuje, mamy na wszystkich polach patentowanych nieuków z dobremi świadectwami szkolnemi i wszelkim brakiem odpowiednich kwalifikacji—i odwrotnie. Nauczyciel nie jest i nie może być właściwym sędzią rezultatów swej własnej pracy,—sąd jego będzie jednostronny i obejmie nie kwalifikacje ucznia, potrzebne do samodzielnej pracy życiowej, lecz wymagania formalne, teoretyczne. Odczuwa to szkoła dzisiejsza i łata braki nauczyciela zapomocą asysty na egzaminie jego kolegów. Mają oni jednak jako egzaminatorzy wszystkie wady nauczyciela plus nieznajomość ucznia, a czasem i przedmiotu. Egzamin szkoły musi być zastąpiony przez egzamin życia. Niech lekarze, technicy, nauczyciele, buchalterzy, rysownicy, dziennikarze będą wpierw, nim się zabiorą do odpowiedzialnej pracy samodzielnej po wyniesieniu ze szkoły tego, co wnieść zdołają — bez egzaminu, — praktykantami, przyglądającemi się pracy swych kolegów i pracującemi pod ścisłym dozorem i z pomocą odpowiedniej korporacji do czasu uzyskania z jej łona odpowiedniego świadectwa. Szkoła zaś powinna być uratowana od niewłaściwych jej zadaniom popularyzacji wiedzy, obowiązków rozdawania patentów, ażeby nad niemi górowała tam zawsze bezinteresowna nauka. Odebranie szkołom praw i obowiązków policji umysłowej zwiąże ją z dzieckiem i wiedzą oraz nauczy szanować w dziecku indywidualność.

Da się to zrobić, o ile oprzemy nauczanie na niegasnącym zainteresowaniu dziecka. Sprostamy zadaniu, jeżeli będziemy postępowali w szkole zawsze odwrotnie do tego, jak postępujemy obecnie: jeżeli

kurs szkolny będzie się rozpoczynał nie od odstraszającego egzaminu, lecz od zachęcającego pokazania uczniowi rezultatów pracy jego przyszłych kolegów, jeżeli nauczyciele klas niższych będą dobierani szczególnie oględnie i będą szczególnie dobrani, jeżeli uczeń zdolniejszy i chętniejszy właśnie będzie miał najwięcej roboty, jeżeli szkoła będzie dbała o zaufanie nie tyle rodziców, ile dzieci, jeżeli szkoła w swym nauczaniu będzie zaczynała nie od odstręczającej scholastyki, oderwanej od życia dziecka, lecz od tego, co stanowi treść jego życia indywidualnego: od tego, co ono czytuje, co usiłuje stworzyć piórem lub farbami, od tego, czemu się z lubością przygląda i w co się najchętniej bawi; jeżeli wreszcie przymus i szablon ustąpią ze szkoły, zaś dziecko z bezpłatnego wyrobnika dla nauczyciela w imię niby własnego, lecz nierozumianego pożytku stanie się wolnym pracownikiem dla siebie, kolegów i ogółu.

Nic tak nie pociąga dzieci, jak pomaganie dorosłym w pracy. Dziecko dwuletnie już z całą powagą i namaszczeniem „pomaga“ rodzicom i służbie w przenoszeniu rzeczy, porządkowaniu, sprzątaniu. Taką też współpracę należy zorganizować w szkole: niech uczniowie przygotowują wespół z nauczycielem materjały do pokazów i doświadczeń, niech budują własnemi rękami pracownie i laboratorja, niech organizują wieczornice szkolne, niech niosą pewien ciężar pracy odpowiedzialnej,—niech uczniowie tworzą swoją szkołę. Będzie to najlepszą zachętą do nauki, a czasem i dobrą do niej drogą. Kto widział klasy — pracownie niektórych szkół warszawskich wie, że w tym kierunku w szkolnictwie prywatnym w Polsce już się coś niecoś robi, że już zaczyna w nim kiełkować myśl zdrowa i rozumna. I to głównie (lecz bynajmniej nie wy-

łącznie) w dziedzinie przedmiotów specjalnych: gdzie więc szkoła naprawdę musi czegoś dobrze nauczyć, tam się wyrzeka systemu korepetycyjno-egzaminowego.

Wiemy wszyscy, jak wcześnie i łatwo dziecko rodziców inteligientnych uczy się czytać i pisać nie tylko nieprzymuszane, lecz nawołując rodziców do pomocy w trudnych wypadkach. O ile więc stopień najtrudniejszy w nauce—pierwszy, dzięki swej ogromnie abstrakcyjnej treści i istocie najnudniejszy, dziecko zdobywa samodzielnie i z zapałem, służy to najlepszą rękojmią tego, że w warunkach odpowiednich zdobędzie z łatwością następne. Ale szkoła w tym celu musi przestać być kryminałem, wymiar sprawiedliwości i nieustanne ocenianie stopniami pracy ucznia muszą być ze szkół wyrugowane. Stwórzmy ze szkoły to właśnie inteligientne i kulturalne otoczenie, które jest dla dziecka najpotężniejszym bodźcem do pracy umysłowej. Jeżeli nauczyciele nie będą augurami, ukrywającemi przed uczniami swe nieprzygotowanie i ziewanie, jeżeli będą marzyli nie o odpoczynku, lecz o pracy—nie oni są winni, że jest inaczej,—jeżeli w pokoju nauczycielskim będą się toczyły rozmowy nie o Ronikierze lub Messalównie, lecz o teorjach Ramsaya lub zagadnieniach historji albo fizjologji, jeżeli uczniowie będą wiedzieli, że przy pewnym wysiłku i oni będą mogli wyrabiać sobie o tych kwestjach własne zdanie i dostępować zaszczytnego udziału w tych sporach dorosłych, że zawsze znajdą wskazówki i porady w dręczących ich kwestjach naukowych, jeżeli w pracy szkolnej będą przez nauczycieli traktowani jako równi,—egzaminy czy to z poszczególnych lekcji, czy to z całorocznego kursu będą całkowicie zbyteczne. Każdy uczeń wyniesie ze szkoły tyle, ile będzie mógł, ile mu pozwolą jego osobiste zdolności

i skłonności umysłowe. Zadaniem przecież szkoły jest nie zamykać lub ograniczać uczniom drogą egzaminów dostępu do skarbnicy wiedzy, lecz właśnie otwierać szeroką możność korzystania z niej w najrozmaitszych kierunkach.

Lecz wszystko to będzie możliwe dopiero wówczas, gdy osiągniemy równouprawnienie dzieci.

Wł. Jurgis.

Warszawa.

Wycieczki szkolne

przez

Wł. Wakara.

III.

Z klasą, o której była mowa, [1]) zorganizowałem cztery wycieczki krajoznawcze: jednodniową do Czerska i Góry Kalwarji, gdzie bardzo gościnnie nas przyjął nauczyciel p. A., potym dwudniową do puszczy Kampinoskiej, o której już szczegółowo pisałem, czterodniową po Podlasiu i wreszcie sześciodniową do Częstochowy, Zagłębia i Ojcowa.

Wycieczkę na Podlasie można uważać za najbardziej udaną. Chłopców jechało zaledwie piętnastu, karność niczym nie była zakłócona, ponieważ uczestnicy dobrze się między sobą znali a zadanie wycieczki było proste i łatwe do wykonania. Korzyść, jak się zdaje, wszyscy osiągnęli bardzo wielką, wreszcie wycieczka wypadła bardzo tanio, bo zaledwie po 2 rb. 11 kop. od osoby.

Przekonałem się wogóle, że w przeciwieństwie do przejazdów i podróży rodzinnych, dla wycieczek

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" zeszyt I r. b., str. 48—58.

uczniowskich obliczać należy budżet jak najskromniej: zmusza to do oszczędności, a daje możność uczestniczenia w wycieczce nawet niezamożnym chłopcom. Nie znaczy to, żeśmy się przez te cztery dni głodzili, choć i w tym nie byłoby nic szczególnie złego. Jedliśmy dość, korzystając z zapasów zabranych z domu i przyrządzając w drodze jedzenie sami: pamiętam naprz. o jajecznicy z kopy jaj na półfuncie masła. Przeważały jednak oczywiście wędlina i mleko.

Naturalnie, że przewodnik wycieczki powinien mieć trochę pieniędzy w zapasie. W razie jeżeli je wyda, niech będzie pewny, że od wycieczkowiczów odbierze. Zdarzało mi się dokładać do wycieczek, lecz nigdy nie zawodzili mnie uczniowie — dłużnicy. Tak było i teraz. Wyłożyłem w postaci pożyczki składkę dwurublową za sześciu uczniów, i co do grosza odebrałem je po wycieczce w ciągu jakichś dwuch tygodni wraz z dodanemi do składki już podczas wycieczki 11 kopiejkami.

W ten sposób wszystkie cztery wycieczki, o których mowa, były składkowe i opłacone zostały wyłącznie ze składek uczniowskich bez żadnej pomocy materjalnej szkoły. Była to moja wina, ponieważ o poparcie pieniężne do szkoły nie zwracałem się. Mam wrażenie, że gdyby wycieczki na tym poparciu chciały oprzeć swój byt, znacznie rzadziej i z większym trudem dałoby się je organizować. Wolałem więc wziąć na siebie cały ciężar zbierania składek i zaległości oraz ułożenia budżetu. Wprawdzie system składkowy wydaje się krzywdzącym uczniów, nie rozporządzających potrzebną sumą pieniędzy, starałem się jednak organizować sprawę w ten sposób, ażeby uczniowie niezamożni jechali na koszt kolegów. Naturalnie, że miałem tu do czynienia z zupełnie zrozumiałemi skrupułami uczniów, wspieranych

przez ogół: było im przykro korzystać z ofiarności kolegów. Musiałem więc sprawę w ten lub inny sposób maskować, ażeby tej przykrości nie odczuwali. Ostatecznie postanowiliśmy, że to wsparcie koleżeńskie jest długiem uczniów niezamożnych, którzy mają uiścić drobnemi ratami, bodaj w ciągu szeregu lat, składając je w szkole na cele wycieczkowe. Lepszym jednak sposobem, zdaje się, byłoby zorganizowanie przez uczniów na wycieczki jakiegoś przedsięwzięcia dochodowego, np. przedstawienia amatorskiego, i systematyczne zbieranie przez cały rok szkolny tygodniowych 3—5-cio kopiejkowych składek,— co dla nikogo nie byłoby zbyt uciążliwym. Takiego korzystania z pieniędzy ogólnych już najdrażliwsi nie uznają za zdrożne, uczniowie zaś są ogromnie delikatni w stosunku do kolegów, wspieranych przez siebie. Nigdy mi się nie zdarzyło na żadnej z odbytych przeze mnie w tej lub innych szkołach wycieczek słyszeć skargi, że starczyłoby pieniędzy lub że moglibyśmy lepiej jeść, gdyby nie nasza nieprzezorna dobroczynność. Przeciwnie, delikatność ta nie zna granic. Zdarzyło się pewnego razu tak, że uczeń, który jechał na wycieczkę kosztem kolegów, miał dużo jedzenia własnego i w chwili, gdy wszyscy poczuli głód, zaczął je zajadać, z nikim się nie dzieląc. Nawet w takiej tragicznej chwili nikt mu nie wypomniał, że mógłby choć swemi prowjantami odwdzięczyć się za składkę. Lecz ja już na wycieczki następne nie brałem „naszego komunisty“, jak go ochrzcili koledzy.

Znacznie groźniejszą jest sytuacja nie ta, kiedy uczniowie pieniędzy nie mają, lecz właśnie ta, kiedy mają ich za dużo. Troskliwi rodzice, chcąc dzieciom oszczędzić pewnej powściągliwości, niezbędnej podczas taniej wycieczki, darzą je pieniędzmi kieszonkowemi, czasem w względnie grubej sumie,—i wcale nie

podejrzewają, ile trudu, ile zbytecznych kłopotów przysparzają kierownikowi wycieczki. Podczas pierwszych trzech wycieczek nie miałem z tym żadnych przygód, lecz podczas ostatniej, na którą wybrało się paru paniczyków z innej, nieznanej mi klasy (właśnie błędem moim było ich wzięcie ze sobą, niezależne wprawdzie od mojej woli)—musiałem ustawicznie walczyć przez całe sześć dni z ich dążeniami do stanowiska uprzywilejowanego. Jeden nie życzył sobie spać na słomie, ponieważ stać go było na numer w hotelu, inny stalował sobie befsztyk na dworcu kolejowym, gdzieśmy postanowili wziąć tylko wodę gotowaną i bułki, parzyliśmy zaś herbatę sami. Musiałem więc ciągle mieć na oku tych trzech—czterech „arystokratów“ i odwoływać ich zamówienia. Nie ulega przecież wątpliwości, że gdzie jak gdzie, ale na wycieczce musi panować pewna szablonowość, nawet koszarowość we wspólnym i jednakim dla wszystkich uczestników trybie życia—nie wyłączając, naturalnie, przewodnika. Liczyłem się tylko z tego rodzaju nawyknieniami uczniów, jak wstręt do mleka lub zamiłowanie do pewnego jego gatunku — gorącego, kwaśnego, surowego i t. p., lecz nieustannie zwalczałem kaprysy i grymaszenia.

Jak już zaznaczyłem, miałem tu do czynienia ze świeżemi wycieczkowiczami, dla których czwarta wycieczka nasza była pierwszą. Wyciągam stąd wniosek, że dla tych, którzy odbyli wszystkie cztery, było to dobrą szkołą przystosowania się do warunków wycieczki. Przypuszczam i nawet wiem napewno, że niektórzy z nich są w domu nieznośnemi pieszczochami, na wycieczkach zaś żaden z nich nie kaprysił: tak niepostrzeżenie skutkiem stopniowania długotrwałości wycieczek od pierwszej jednodniowej do czwartej sześciodniowej wyrobiła się w nich „spartańskość“. A więc i z in-

nemi klasami będę w przyszłości postępować tak samo: od wycieczki jednodniowej będę zaczynał, aż stopniowo dojdę do mniej więcej tygodniowej.

Drugi wniosek, który nasuwa mi ostatnia wycieczka to, że nie można brać ze sobą uczniów nieznajomych. Z niemi właśnie miałem najwięcej kłopotu. Ponieważ nie byłem dla nich nauczycielem i mnie nie znali, więc nie przyzwyczaili się liczyć ze mną w dostatecznej mierze. Odurzeni wolnością, ujawniali skłonność do jej nadużywania i dezorganizacyjnie wpływali na kolegów. U nich właśnie zjawiły się karty i spirytualja. Ponieważ słyszałem o wypadkach podobnych na innych wycieczkach z uczniami starszemi, gdzie snać nie było tego stopniowania wycieczek i stopniowego zawojowania uczniów przez nauczyciela,—podwoiłem baczność i jakoś nie dopuściłem do upicia się któregokolwiek z wycieczkowiczów. Wszakże ci niekarni stanowili wyjątek nawet wśród nowicjuszów, jądro zaś moje było wpływowe a wrogo usposobione do ich wybryków. Jak się dowiedziałem, wzięli z domów po kilka, kilkanaście rubli pieniędzy, które ostatecznie najbezmyślniej wydali. Pokutowałem więc za przesadną pieczołowitość rodziców. Przytym odbywało się to wszystko nie podczas zwiedzania poszczególnych miejscowości, lecz na dłuższych odpoczynkach przymusowych, zwłaszcza w wagonie. Już mówiłem poprzednio, że z okien wagonów uczniowie korzystają bardzo mało. W tym wypadku, jadąc „za frachtem“, nie mieliśmy nawet okien. Tymbardziej więc kierownik wycieczki musi bodaj zabrać ze sobą parę gier, ażeby urozmaicać czas próżny. Niech to ostatecznie będą nawet karty. O ile przewodnik będzie sam grał z uczniami w gry niewinne, będzie miał gwarancję, że unikają hazardu pieniężnego. To

samo może w niektórych wypadkach tyczyć się i spirytualjów.

Nie wyciągam jednak z tego wypadku wniosku, że wycieczkowicze winni być pozbawieni pieniędzy kieszonkowych. W małych ilościach są one prędzej pożyteczne, niż szkodliwe. Uczeń musi mieć możność nabycia ciekawych pocztówek i innych pamiątek z przebywanej drogi: medaljonika z Jasnej Góry, laski z Ojcowa lub jakiegoś wiejskiego wyrobu.

Nie wyciągnę i innego łatwo nasuwającego się wniosku: że wycieczkowiczów nie powinno być zbyt dużo, lecz właśnie wyciągnę wniosek przeciwny, że ich może być wiele. Miałem podczas tej ostatniej wycieczki sam jeden trzydziestu trzech uczniów z czterech różnych klas, z pośród nich prawie połowa jechała na wycieczkę po raz pierwszy, zaś siedmiu uczniów nie znałem zupełnie, i jednak wykroczenia przeciwko karności koleżeńskiej stanowiły wyjątek, i jednak uporałem się szczęśliwie z wszystkiemi trudnościami. A więc gdybym znał wszystkich trzydziestu trzech i wszystkich prowadził po raz czwarty, stopniując wycieczki. gdybym wreszcie miał wszystkich z jednej klasy, nie miałbym i tych drobnych utarczek. Wniosek ten jest dla mnie szczególnie cenny. Szkoły nasze otaczają wycieczki taką uroczystością, wysyłając na nie tylu nauczycieli z dyrektorem na czele, że muszą one być drogie i rzadkie. A przecież wycieczki powinny stać się rzeczą codzienną, każda klasa powinna je urządzać parę razy do roku — jedna botaniczne, druga gieologiczne, trzecia krajoznawcze, czwarta historyczne i t. p. Powinny one być nie wyrwą w pracy szkolnej, przerywającą jej bieg normalny, lecz dodatkiem do niej, ściśle z nią powiązanym A w tym celu wycieczka powinna być pozbawiona nastroju uroczystego. Nauczyciel powinien mieć prawo

urządzać wycieczki w miarę potrzeby, bez porozumiewania się z władzą szkolną, lecz jedynie ją zawiadamiając. Przecież nie przychodzi po każdej lekcji do kancelarji szkolnej ze sprawozdaniem ze swych czynności, nie asystuje na każdej lekcji połowa personelu szkolnego! A przecież wycieczka to zwyczajna lekcja i tak samo prawie trudno ją prowadzić we dwuch czy trzech, jak lekcję. Uroczyste jej urządzenie krępuje uczniów i nauczyciela, i jest zupełnie zbyteczne. Nauczyciel sam może sobie dać radę z klasą na jak najdłuższej wycieczce. Szkoła na tym tylko wygra, bo wycieczki będą częstsze i tańsze, a odpowiedzialnym za ich przebieg wobec niej będzie jeden określony człowiek. Będzie on miał chwile trudne, kiedy trzeba będzie powziąć samodzielną stanowczą decyzję w kwestjach kłopotliwych. Ale ją poweźmie i wykona, nie pozostawi więc losowi, polegając na współkierownikach wycieczki. Oligarchja, pozbawiona ośrodka, prowadzi tu do dzielenia się wycieczki na gubiące się grupy i plątaniny w rachubach pieniędzy, drogi i czasu.

Lepiej byłoby, gdyby zamiast wydatku na asystentów szkoła wynagradzała pracę przewodnika wycieczek, jak dnie szkolne: teraz zaś, urządzane przeważnie w święta, czasem bez zwrotu przez szkołę kosztów nauczyciela, nie zawsze zwabiają one organizatorów.

Panując samodzielnie nad wycieczką, przewodnik musi jednak wyrobić sobie z pośród uczestników jej paru dzielnych pomocników. Uważam, że jeden z nich może zarządzać rachunkami, inny zamawiać lub kupować jedzenie, trzeci opiekować się jego podziałem, czwarty otoczyć troską słabszego lub ewentualnie odstawić go do domu, — co u mnie się zresztą nie zdarzało. Niech tylko te role powstają samorzutnie, ażeby

nie prowadziły do nadużyć władzy. Co się zaś tyczy słabszych, to miałem, zdaje się, rację, wyrażając się optymistycznie o przebiegu wycieczek pod względem zdrowia uczestników. Wycieczka na Podlasie późną jesienią, do Ojcowa wczesną wiosną obyły się bez jakichkolwiek przykrcyh wypadków. A ostatnia wycieczka sześciodniowa odbywała się w nieszczęśliwych warunkach, ponieważ Wielkanoc tegoroczna nie sprzyjała tego rodzaju wyprawom, i trzeba było zapobiegać zaziębieniom. Nie odmieniłem jednak z tego powodu marszruty i nie pominąłem Ojcowa. Lecz w drodze spadł śnieg i buty wycieczkowiczów gwałtownie zaczęły nasiąkać wodą. Więc ze dwie mile przepędziłem ich bez odpoczynku,— a w torbach mieli już nie wędlinę i chleb, dawno zjedzone, lecz amonity, belemnity, stalaktyty! — na miejscu zaś zaraz po przybyciu kazałem się rozebrać i należycie rozgrzałem wódką, terpentyną, barszczem, herbatą—czym się dało. I udało się, co też w tych warunkach należało przypuszczać.

I skorzystali z tych wycieczek uczniowie bardzo. Ja mam olbrzymi, ogromnie ciekawy materjał po nich w spuściźnie. Całe zeszyty wypracowań, wystylizowanych wedle sił i czasem niebrzydko zilustrowanych, szereg starannych zdjęć fotograficznych, humoreski, poezje, opisy, — i wreszcie zbiory rozmaitych osobliwości—czy to belemnity jurajskie, czy stalaktyty ojcowskie, czy medaljoniki jasnogórskie, czy wprost pocztówki. Zostawiłem je zresztą uczniom, będzie to dla nich pożyteczne, że się temu od czasu do czasu przyjrzą. Żałuję tylko, że nie zebrałem tego i dla siebie do demonstrowania innym klasom. A ile wrażeń wynieśli uczniowie, nie notując ich, ile opowiadań przynieśli do swych domów—tego nikt nie porachuje.

Same wzmianki reporterskie do gazet były podane przez uczniów. Oto pierwsza:

„Po zwiedzeniu w ubiegłym roku szkolnym zamku Czerskiego i puszczy Kampinoskiej, klasa V szkoły naszej odbyła w tych dniach czterodniową wycieczkę na Podlasie pod przewodnictwem nauczyciela gieografji. Uczniowie przeszli pieszo blizko 8 mil, zwiedzając wsie i miasteczka, kościół poreformacki fundacji hr. Krasińskiego w Węgrowie, ruiny zamku królowej Bony w Liwie i t. d. Równocześnie wycieczkowicze zaznajamiali się z przemysłem rolniczym kraju, a więc pod Węgrowem obejrzeli młyn turbinowy z motorem gazowym; po młynie uczniów oprowadzał administrator p. Baranek; w Korytnicy zwiedzono gorzelnię, gdzie objaśnień kolegom udzielił jeden z wycieczkowiczów, uczeń Pytliński; zaglądano również do tartaków, młynów wodnych i t. p.—Obecnie uczniowie opracowują ćwiczenia piśmienne na tematy o krajobrazie Podlasia: o wsiach, miasteczkach, dworach, drogach, zabudowaniach, zamku i kościele poreformackim; o przemyśle rolniczym Podlasia; o typach ludowych i przebiegu wycieczki. Pogoda naogół sprzyjała wycieczce, bez przygód więc powrócili do domów, mając w drodze wygodne i tanie noclegi i odpowiednie pożywienie, choć koszty wycieczki wyniosły zaledwie po 2 rb. od osoby, licząc w tym i komunikację kolejową. Parę zdjęć fotograficznych mają utrwalić w pamięci uczniów główniejsze punkty podróży. Następną wycieczkę zamierzono skierować w strony Sosnowca.“

A oto druga:

„Wycieczka.“ —W ubiegłym tygodniu uczniowie wyższych klas szkoły naszej pod przewodnictwem nauczyciela gieografji urządzili wycieczkę do Zagłębia, zwiedzając po drodze wiele przemysłowych i historycznych miejscowości. Pierwszym miastem, w któ-

rym zatrzymali się wycieczkowicze, była Częstochowa. Zwiedzano tam kościół Jasnogórski i jego wieżę, skąd rozciąga się daleki i wspaniały widok. Następnie zwiedzano okolice: więc w Rakowie hutę żelazną Hantkego, gdzie objaśnień szczegółowych udzielał miejscowy inżynjer p. Arczyński, ruiny wspaniałego niegdyś zamku w Olsztynie, oraz Sokole Skały z olbrzymią grotą. Stąd przez Poraj koleją warsz.-wied. wycieczka udała się do Zawiercia, od którego to miasta aż do Sosnowca następuje zwiedzanie samych tylko zakładów przemysłowych, jako to: w Zawierciu fabryki przędzalniczej, zaś w Sosnowcu wielkiej kopalni węgla „Hr. Renard“, która ugościła wycieczkowiczów kolacją, noclegiem i śniadaniem. — Po tym krótkim odpoczynku, przez Olkusz udano się do najbardziej malowniczej miejscowości w Królestwie Polskim—Ojcowa. Lecz tu nie dopisała pogoda, gdyż spadł obfity śnieg, pokrywając ziemię grubym białym kobiercem. Pomimo to wycieczkowicze nie stracili humoru, a wspaniałe widoki doliny Prądnika w zupełności nagradzały niewygody. To też weseli i pełni wrażeń wrócili uczniowie do Warszawy po sześciodniowym pobycie zdala od domu.“

Należy się też prawdziwa wdzięczność inżynjerom p. Arczyńskiemu w Częstochowie, p. Zylberowi w Zawierciu i p. Pawłowskiemu w Sosnowcu, którzy nadzwyczaj plastycznie i planowo udzielali objaśnień uczniom, nie szczędząc czasu. I przyjmowali nas wszędzie gościnnie, tu chłopi, tam fabryki, i nawet w Zawierciu, gdzie wypadło nam trafić o 11-ej w nocy, choć zrobili nam za to wymówkę, ale zaopiekowali się nami bardzo gościnnie urzędnicy Tow. Akc. „Zawiercie“—p. Stępkowski i dyrektor p. Szymański. To też wycieczka 6-dniowa kosztowała nas tylko po 6 rb. od osoby.“

Zasadą moją przy układaniu marszruty i wybieraniu rzeczy do oglądania była przez czas cały oszczędność czasu i typowość okazu. Nie pokazywałem dwuch grot, zarówno jak dwuch fabryk bawełnianych, zaś w każdej dziedzinie wybierałem po jednym okazie typowym. Uczniom, znającym już miejscowość, powierzałem udział w kierownictwie wycieczką, więc nie nudzili się powtórnym oglądaniem rzeczy, lecz wyzyskiwali swe wiadomości dla ogółu. To też ma rację mój reporter, pisząc, że „weseli i pełni wrażeń wrócili uczniowie do Warszawy“.

Jak należało się spodziewać, najwięcej tych wrażeń pozostawiła kopalnia.

(D. n.).

Wł. Wakar.

Warszawa.

Wnioski praktyczne z dzieła Natorpa: „Pedagogja socjalna"

podała

Dr. Zofja Szybalska.

Dzieło Natorpa jest systemem kształcenia woli. Oparte jest na ściśle filozoficznym podkładzie; teorja obejmuje niemal wyłącznie dwie pierwsze części, ale ponieważ praktyczne wnioski są dla nas ważniejsze, niemi się przedewszystkim zajmiemy.

Wolę, rozumuje Natorp, kształci się przedewszystkim przez życie w społeczeństwie. Społeczeństwo więc trzeba poznać, jego drogi rozwoju, cel, do którego zmierza. Nie osiągnie się tego metodą wyłącznie przyrodniczą, doświadczenia, ale socjologiczną, badając świat teoretyczny i praktyczny równocześnie: umysł i wolę. Po zbadaniu tego, wskaże rozum drogę wyboru.

Do życia w społeczeństwie trzeba wyrabiać w sobie szereg cnót socjalnych, które zdobiąc każde indywiduum, wytworzą harmonję spójni. Prawda — zgoda wewnętrzna myśli z czynami będzie pierwszą z tych cnót. Męstwo w przeprowadzeniu idei w czyn, w wypowiedzeniu się, w odmawianiu sobie tego, co hamuje w drodze wytkniętej — będzie drugą. Obydwie razem łączą się w pojęciu niemieckim „*triuwe*" (*Treue*) naj-

wyższym ideale bohatera-rycerza średniowiecznego. Trzecia to umiarkowanie w żądzach, czwartą — sprawiedliwość w sądzeniu siebie w stosunku do innych i odwrotnie.

Te same cnoty, co jednostki, posiadać winno całe społeczeństwo, którego rozwój odpowiada rozwojowi jednostek. Jak dzieckiem, tak społeczeństwem młodym kieruje najpierw instynkt, potym wyrabia ono w sobie wolę rozumową i zdolność rządzenia. Jest to wynikiem długiej wspólnej pracy, kierowanej wolą i krytyką rozumową. Człowiek doskonale wyrobiony dochodzi do opanowania swych żądz. Ideałem społeczeństwa jest zespół jednostek tak wyrobionych, że sprawiedliwość, poczucie prawa jest w nich do tego stopnia zakorzenione, iż nie potrzebują nad sobą opieki rządu. To będzie spełniony ideał bezrządu, społeczeństwo rozwinięte harmonijnie, z poczuciem etyki, w którym każdy bez różnicy stanu i rodzaju ma prawo sięgać wyżej. Różnice socjalne nie będą przez to zniesione, tylko ułatwione przejście między niemi. Zdolniejsi przygotowani będą zawsze zajmować bardziej odpowiedzialne, trudniejsze stanowiska władzy, ale te warstwy kierujące przekonane będą o stanowisku równości i wspólności. To będzie cel najwyższy społeczeństwa, zwycięstwo woli i rozumu.

Dla dziecka społeczeństwem jest: dom, szkoła; dla młodzieńca prócz szkoły życie, z którym już nieraz zetknąć się musi w rożnych formach. Wiemy, jak dziecko się rozwija, jakie stadja przechodzi w kształceniu woli, zastosujmy do tego środowisko. Wiemy, że początkowo jest w nim tylko pęd do działania, instynkt—kierować go musimy celowo i bardzo stanowczo. To okres nauki domowej. Gdy już w dziecku budzi się wola świadoma, rozumowo kierować ją trzeba przez prawa ogólne, jasne, zrozumiałe. System szkol-

ny z swym ustrojem bezwzględnego porządku ma wtedy wielkie znaczenie. Po roku 12-tym już formalizm, pedantyzm musi ustąpić. Swobodne dążenie do samodzielnego rozwoju jest naturalnym popędem, kierować nim tylko można ostrożnie, z umiarkowaniem.

Rolę wychowawcy w stosunku do dziecka podzielić można na działanie I. np. uprzedzające popęd dziecka: rozkaz; II. na współdziałanie i III. działanie wsteczne, zostawiwszy poprzednio swobodę w wyborze i czynie.

Pierwszy okres pracy nad dzieckiem jest bardzo ważny, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że dziecko małe pokonywa prace ciężkie, wymagające natężenia wielkiego małej główki: masa, ruchy, rozpoznawanie. Trzeba dlań wielkiej pieczołowitości i pomocy; atmosfera domu, pokoju byłaby dlań najodpowiedniejszą. Inaczej się układają nasze warunki społeczne. W sferach robotniczych dziecko pozbawione jest w większości wypadków opieki domowej, zostawione bądź na łasce niedorostków, bądź umieszczone w ogródku dziecięcym.

Ochronki te nie są właściwym rozwiązaniem kwestji, bo odzwyczajają rodziców od obowiązku opieki, wychowania, pozbawiają ich uszlachetniającego czynnika w ich własnym postępowaniu: poczucia odpowiedzialności. Kiedyś dojdzie może do tego, że robotnicy tworzyć będą między sobą związki rodzinne, grupy przyjaciół lub tylko blizko siebie mieszkających i oddawać będą swe dzieci pod opiekę jednej rodzinie na czas pracy.

Natorp krytykuje sposób kierowania dzisiejszemi ochronkami. Pestalozzi jeszcze najlepiej zrozumiał potrzeby dziecka. W swych zakładach dał ujście popędowi dziecka do zajęcia, zapoznawał ze światem najbliższym, podtrzymywał uczucia towarzyskie. Dziec-

392

ko jest stworzeniem towarzyskim, popatrzmy na jego zabawy, jak ożywia wokoło siebie przedmioty, jak rozmawia z niemi, w świecie fantazji stwarza otoczenie, którego mu brak. Będąc w towarzystwie, wpada w różne konflikty, gdy unosząc się nie zważa na innych, a te starcia mają swe dodatnie znaczenie wychowawcze, uczą liczenia się nie tylko ze sobą samym.

Najodpowiedniejszym pokarmem umysłowym tego wieku—to krótkie powiastki moralne ale nie moralizujące, i Biblja.

Koedukacja od tego wieku począwszy powinna dalej ciągnąć się bez przerwy, a unikniemy niespodzianek, których teraz pełno mamy przez rozdział w wieku szkolnym dziewczynek od chłopców, a potym zbliżenie ich w wieku młodzieńczym.

Przychodzi okres szkolny. Dziecko poddaje się przepisom, ale poddaje się ze świadomością ich konieczności. Wraz z budzącą się samodzielnością budzi się także poczucie praw innych osób i to uczucie należy jeszcze rozbudzać przez uświadamianie odpowiedzialności wobec społeczeństwa szkolnego. Nauczyciel występuje przed nim jako autorytet, ale nie gnębiący woli, tylko budzący sąd własny dobra i złego. Nie chwali, ani nie gani, póki nie widzi, że dziecko działa z własnego przekonania, nie według rozkazu. Karze wogóle bardzo rzadko, pamiętając o tym, że kara zwykle przytłumia chwilową upór, ale go potęguje.

W życiu szkolnym kara jest jednak nieunikniona, ilekroć zdarzy się przekroczenie obowiązujących przepisów. Szanując poczucie sprawiedliwości ogółu dzieci, nauczyciel musi ją bezwględnie wymierzyć, choć okazuje żal takiej konieczności.

Kara cielesna wykluczona stanowczo, wyrabia ona bojaźń bólu fizycznego, a młodzież mamy hartować,

zaprawiać do znoszenia mężnie dolegliwości. Ambitnych tak upokarza i przygnębia, że nie są w stanie podnieść się ze swego nałogu, ani przypuścić, że znajdą na to dość siły.

Zadaniem szkoły jest przedewszystkim rozwijanie umysłu, ale nauka ma niepośledni wpływ wychowawczy, oddziałuje na wolę; dzięki temu, że uczy myśleć, popędy przekształca w obmyślane czyny, koncentruje myśli rozpierzchłe. Dla wyrobienia społeczeństwa jednolitego o tyle ma znaczenie, o ile jest jednakowa dla wszystkich, przynajmniej do okresu kształcenia zawodowego, t. j. do 12 lat życia. W okresie przejściowym budzi się pewna samodzielność, niezależność myśli; niech łamią się z trudnościami, niech budują sami sądy, byle przy zdobytych nie pozostawali upornie. Wpajać przekonanie, że wobec tego, co mają przed sobą do rozwiązania, jest to małą cząstką, a sięgać muszą dalej i dalej. Do chłopców zwłaszcza, którzy czują powagę zbliżającego się wieku męskiego, przemówi to bardzo. Chcą oni wtedy realnie zapatrywać się na stan rzeczy; na ową niedawną przeszłość, zabawy, baśnie spoglądają z lekceważeniem; ambicja siły, rycerskości, opieki nad słabszemi występuje wyraźnie. Fantazja zawsze jest czynna, ale odmienny przybiera odcień. Chłopcy w tym wieku pragną nadzwyczajnych przygód, chwytają książki awanturnicze z upodobaniem. Instynktem przeznaczono na ten okres w szkołach Iljadę i Odysseę. To świat dla młodych umysłów. Poznają społeczeństwo w formach pierwotnych, świat nowożytny byłby jeszcze zanadto skomplikowany.

Inaczej już w wieku młodzieńczym. Już samo przygotowanie się do zawodu zbliża do społeczeństwa współczesnego. A pozatym budzą się ogólne pojęcia, szersze zainteresowania, budzą się ideały i tęsknota

za ideałem. Niech młody człowiek wie, że rozwój społeczeństwa, to mocowanie się o szlachetniejszy, bardziej ludzki byt; że on jest też ogniwem tego łańcucha, że na jego własnym przepracowaniu się wiele społeczeństwu zależy. Nie tłumić walk, które stacza, nie stawiać im zapór dogmatyzmu, lecz życzliwie pomagać. Praca przymusowa musi ustąpić pracy swobodnej, akademickiej. Szkoły średnie powinny przyjąć system akademji, a wychowawcy w stosunku przyjaznym zbliżać się do młodzieży. Pod wpływem otoczenia przyjaźni, atmosfery rodzinnej łagodzić się będą namiętności, łatwiej wskazać będzie można środki lecznicze przeciw popędom zmysłowym. Zresztą już poważne zajęcie myśli, ideały społeczne, wyrobienie światopoglądu będzie zwycięstwem woli i postępem na drodze rozwoju. Nauka przy ukończeniu powinna być filozofją nauk wszystkich.

Jako wzór doskonałych urządzeń społecznych podaje Natorp północne uniwersytety ludowe dla młodzieży wiejskiej dorastającej, które nie tylko plan mają praktyczny, życiowy, ale nadto, będąc internatami, wprowadzają w tok urządzeń życia codziennego kulturalnego.

Przedmioty objęte planem szkolnym mają mniej lub więcej wychowawcze znaczenie. Do nauk najsilniej oddziałujących na wolę, bo dających dużo pola samodzielnym obserwacjom należą przedewszystkim nauki przyrodnicze łącznie z matematyką. One też pierwsze miejsce powinny zajmować w planach szkół początkowych.

Nauka moralna, jako reguła postępowania, powinna istnieć niezależnie od religji, bo wysoce niemoralnym jest wpajanie przeświadczenia, że tylko w obrębie pewnych religji istnieje moralność. Żeby nie tworzyć osobnego przedmiotu połączyć ją można z języ-

kiem ojczystym w formie celowo ułożonych opowiadań moralnych, któreby w okresie budzącego się poczucia reguły przyjęły formę pewnego rodzaju katechizmu.

Historja jest dopełnieniem nauki moralności, zaznajamiając bliżej ze społeczeństwem, nie w formie jednak opowiadania faktów najczęściej dotychczas używanej. W takiej postaci łączyć się może tylko z językiem ojczystym na najniższym stopniu nauczania, ale trzeba zerwać z tym systemem pamięciowym i na stopniu wyższym przedstawiać fakty po to, żeby dawać podstawę do samodzielnego stawiania wniosków, łączenia, wyrabiania poglądu. Gospodarstwo, prawo, cywilizacja, będą najważniejszym zagadnieniem historji. Chronologja koniecznym rusztowaniem. Ożywieniem, uzupełnieniem historji społecznej będą typowe, oryginalne bajki, opowieści pewnych epok.

Estetyka to zewnętrzny czynnik otoczenia, którego uszlachetniający wpływ nigdy nie jest dość podkreślany. Trzeba nauczyć młodzież kochać rzeczy piękne, a odsunie się ją od zamiłowania brudu, lepiej jeszcze, jeżeli można ją dopuścić do udziału w pracy upiększenia swego najbliższenia otoczenia. Niech dziecko każdą pracę, którą wykonywa, robi jak najładniej, niech zabawa jego będzie piękną. Gdy budzi się realizm umysłu i wtedy nie zapominać, że ma on w sobie czynniki piękna: w przyrodzie, sztuce odsłaniać realizm piękna. Zawsze więc liczyć się z poziomem umysłu: biorąc przykład z muzyki, niech pieśń ludowa będzie pokarmem dzieci najmniejszych, Mozart starszych, Bach, Beethoven umysłów w stanie pełnego rozwoju.

A nareszcie religja! Znaczenie jej społeczne jest bardzo ważne, bez niej niepodobna zrozumieć całokształtu rozwoju ludzkości. W swej formie najnaiwniej-

szej, mitycznej odpowiada rozwojowi dziecka małego, lgnie ono do opowieści Biblji, wierzy w baśnie i tej naiwnej wiary nie mamy prawa mu odbierać. W epoce budzącego się krytycyzmu umysł chętnie albo z lekceważeniem odrzuca, w co dawniej wierzył, albo zamyka się w ciasnym dogmatyzmie. Nauki religji udzielać więc trzeba, bo jeżeli ma odrzucać religję, to niech wie, co odrzuca, a do dogmatyzmu nie należy dopuszczać. Przedstawiać wszystkie prawdy zrozumiale, ale bez żadnego nacisku, przedstawiać z uczuciem i przemawiać do uczucia, bo taki charakter powinna mieć religja. Łączyć ją ze społeczeństwem, wykazywać jej wpływ. Tego jej znaczenia nie zrozumiał ani Plato, ani średniowieczny chrześcijanizm; w oderwaniu od świata szukały ideału, teraz trzeba ideału, ale ludzkiego ideału, w związku ze światem. Współczesne prądy religijne zbliżają się do tego dążenia, zaczynają już nieść pociechę i tym, którzy działają, którzy idą naprzód. Religja transcendentalna już się przeżyła, ale człowiek nie żyje wyłącznie chlebem rozsądku — genjusz ludzkości stworzy sobie taką religję, jaka mu będzie potrzebna.

Takim jest system socjalnej pedagogji Natorpa, ujęty w zasadniczych rysach. Wyczerpującym on całkowicie nie jest. W życiu domowym i szkolnym znalazłoby się więcej czynników społecznych, oddziałujących na wolę, gdyby zechciało się wejść w szczegóły,—z przedmiotów szkolnych pominął Natorp slöjd, którego znaczenie wychowawcze powszechnie jest uznane. Jednak wobec gruntownej, samodzielnej pracy takie niedopowiedzonia tracą znaczenie.

Dr. Zofja Szybalska.

Kraków.

Czego w zakresie języków nowożytnych może nauczyć szkoła

przez

Ludwika Gerwazego Grużewskiego.

Jest rzeczą powszechnie wiadomą, iż nietylko u nas, ale i na Zachodzie, rezultaty nauki języków nowożytnych w szkołach są niezmiernie małe. Za dostateczny tego dowód może służyć ten znany wszystkim fakt, że maturzyści nie mogą z nabytej wiedzy zrobić żadnego praktycznego użytku, nie są bowiem w stanie ani przeprowadzić takiej nawet rozmowy, jaka się daje co chwila słyszeć między portjerem a gośćmi hotelu, ani zredagować dłuższej treści telegramu, ani zrozumieć dokładnie książki, przeznaczonej do czytania dla dzieci. Przeważna większość uczniów i to nawet klas wyższych, nie umie przetłumaczyć na język obcy najpospolitszych wchodzących w zakres potocznej mowy zdań.

Wobec takiego smutnego położenia, poruszanej tu przeze mnie sprawy, musi panować w wyborze systemu nauczania nieograniczona swoboda. Każdy z nauczycieli posługuje się taką metodą, jaką uważa za lepszą, a właściwie mówiąc, za mniej złą. Są i tacy,

którzy trzymają się tej lub owej metody dlatego jedynie, iż nie jest dla niej tak uciążliwa jak inne, a pozwalają sobie na to, w tym przeświadczeniu, iż żadną z nich nic prawie nauczyć nie zdołają.

Wspomnę tu nawiasem, że wykład metodą, noszącą miano „bezpośredniej“, uważany jest jako najwięcej wyczerpujący siły nauczyciela i ma przyśpieszać jego śmierć o 4 lata. Tak przynajmniej twierdzą niemieckie towarzystwa ubezpieczeń na życie.

Dowolność ze strony nauczycieli w stosowaniu tej lub owej metody, jest wszędzie tolerowana z tego względu, że każda z nich okazuje się mniej lub więcej bezowocna.

Istnienie takiej anarchji konstatuje kurator angielskich uczelni M. Cloudesley Brereton na mocy informacji, zebranych podczas objazdu szkół swojego okręgu w 1908 roku. Ustanawia on w swoim sprawozdaniu dosyć oryginalną klasyfikację nauczycieli języków nowożytnych ze względu na różnorodność systemów prowadzenia kursu. Dzieli on ich na trzy grupy, a mianowicie na prawicę, lewicę i centrum. Pierwszą mają reprezentować zwolennicy nauczania wedle starych reguł klasycznych. Drugą fanatyczni zelanci metody naturalnej, zwanej pospolicie metodą Berlitza, która niedozwala absolutnie posiłkować się przy wykładzie językiem ojczystym, wskutek czego lekcja przedstawia chwilami widok pantominy. Trzecią grupę stanowią nauczyciele, starający się wytworzyć coś pośredniego między dwoma wymienionemi metodami.

Prócz tego M. C. B. zaznacza istnienie jeszcze dwuch frakcji, z których jedną nazywa prawym a drugą lewym środkiem.

Ogromny zamęt pojęć o sposobach nauczania w szkołach języków obcych, ujawnił się także na kon-

gresie międzynarodowej filologji nowożytnej, który się odbył w Paryżu w 1909 r.

Przy rozprawach nad oceną wartości różnych metod nauczania zapadła uchwała, „że powinna być ogólnie stosowana metoda bezpośrednia z pewnemi jednak zastrzeżeniami, w których myśl należy 1) przechodzić gramatykę w najgrubszych zarysach, zaczynając ją w drugim półroczu a kończąc po upływie *czterech* (!) lat nauki; 2) dążyć do osiągnięcia możliwie dużego zapasu słów; 3) posiłkować się przy objaśnieniach językiem ojczystym, o ile to okaże się koniecznym“.

Jeżeli wobec powyższych wskazań wziąć na uwagę, że metoda bezpośrednia tym tylko właściwie różni się od innych, iż wyłącza gramatykę, uczenie się słówek i posługiwanie się przy objaśnieniach rodowitym językiem, to okaże się, że zalecany przez kongres system nauczania jest potrawą z kaczek bez kaczek, jak się wyraził Sienkiewicz, określając podobnego rodzaju niekonsekwencje.

Posiadają zupełną świadomość takiego stanu rzeczy oraz bezradności w tym względzie szkoły i szersze warstwy ogółu, a pod wpływem głębokiej niewiary w skuteczność dotychczasowych metodycznych sposobów uciekają się dla zaradzenia złemu do takich radykalnych środków, że np. Francuzi wysyłają swe dzieci na wakację do rodzin angielskich lub niemieckich, rewanżując się wzajemną gościnnością w następnym roku.

Wśród innych jeszcze objawów, będących wyrazem przekonania ogółu o bezużyteczności nauki języków nowożytnych w szkole, stanowi ten fakt, że znaczny procent młodzieży obojej płci albo uczęszcza na lekcję tylko jednego języka, albo też przerywa naukę po paru latach pracy, a niezawodnie mielibyśmy

dużo takich swego rodzaju abstynentów i abstynentek odnośnie obydwu jezyków, gdyby to było przez sfery miarodajne tolerowane.

W liczbie nauczycieli, wykładających u nas języki nowożytne można dość często spotkać takie jednostki, które pod wpływem szczerego albo nawet może i symulowanego optymizmu, starają się salwować honor swego zawodu, cytowaniem uwagi, że to przygotowanie, jakie daje szkoła, skraca czas dokładniejszego obeznania się z językiem tym z naszych abiturjentów, którzy udają się na specjalne studja do uczelni zagranicznych.

Argument ten pod żadnym względem nie wytrzymuje krytyki, przedewszystkim dla tego, że jest czysto lokalnego charakteru, ponieważ nie mogą powoływać się nań zwolennicy poliglotyzmu na zachodzie, tamtejsza bowiem młodzież kształci się prawie bez wyjątku w krajowych wszechnicach. Odsłania on zresztą jakoby pocieszającą perspektywa dla nieznacznej stosunkowo części i to tylko jednej połowy naszej młodzieży i nieuzasadnia wcale potrzeby nauczania języków nowożytnych w szkołach żeńskich, niepodobna bowiem brać w rachubę nadzwyczaj małego procentu abiturjentek, kończących edukację zagranicą.

Nie zapominajmy i o tym, że dla zdobycia takiego niewielkiego zapasu wiedzy poświęcać w ciągu siedmiu szkolnych lat czyli mniej więcej 280 tygodni po pięć godzin tygodniowo, włączając w to i czas przygotowania się na lekcje, co razem wziąwszy wyniesie 1400 godzin. Kto w dojrzałym wieku zaczął uczyć się obcego języka i pilnie się do tego przykładał, pracując ma się rozumieć po kilka godzin dziennie, ten nie będzie oponował memu twierdzeniu, wysnutemu z własnego doświadczenia, że w przeciągu wyżej oznaczonego czasu można zadośćuczynić wyma-

ganiom szkolnego programu, które jak już zaznaczyłem są nieziszczalne pia desideria.

Nie ulega zresztą wątpliwości, że aspiranci do uniwersytetów zagranicznych mogą dokonać (względnie) bez porównania więcej, jeżeli będą się posiłkować w dalszym ciągu nauki przeważnie książkami, traktującemi o przedmiotach (choćby w popularnym opracowaniu), wchodzących w zakres tej specjalnej wiedzy, którą mają zamiar studjować.

Wziąwszy nadto pod uwagę, że 7 letni kurs dwuch języków nowożytnych zabiera około 1500 godzin, to jest więcej niż lekcje wszystkich przedmiotów w ciągu jednego roku, to trzeba przyjść do wniosku, że wyłączając je zupelnie z programu i poświęcając tracony na nie czas dla innych przedmiotów, okazałaby się możność skrócenia okresu nauki szkolnej o jeden rok, lub rozpoczynania jej o rok później. Wybierając z dwojga dobrego, głosowałbym za tym ostatnim, powodując się względami higjenicznemi.

Jest rzeczą w sferach pedagogicznych powszechnie znaną, że jeśli ktoś rozpocznie energiczny atak przeciwko poliglotyzmowi, panującemu w szkołach ogólno-kształcących, zaraz jego szampioni wytaczają na pozycję wielkiego kalibru działo, pożyczone od humanistów, matematyków i przyrodników i rozpoczynają obronną kanonadę, wyrzucając pociski, pod postacią aksjomatu, że języki nowożytne bez względu na bankructwo wszystkich metod nauczania, nie mogą być lekceważąco traktowane, ponieważ także przyczyniają się do rozwoju władz umysłowych młodzieży.

Niepodobna naturalnie zaprzeczyć temu, iż racjonalny system nauczania tych przedmiotów, posiada również czynniki wychowawcze, spróbuję więc tylko obniżyć domniemaną wysokość ich wartości bez

względu na to, czy operuje niemi filolog, matematyk lub przyrodnik.

Krytykę swoją rozpocznę od zaznaczenia, iż wszyscy nauczyciele, z wyjątkiem może kaligrafji i rysunków, starają się a przynajmniej powinni się starać o to, aby nie tylko obznajmić uczniów z naukową stroną swego przedmiotu, ale nadto prowadzić jego wykład w taki sposób, aby jednocześnie i wydoskonalić sprawność ich władz intelektualnych w ogóle. Dawniej zadanie to miały spełniać języki starożytne i matematyka, dziś z każdego przedmiotu robimy przyrząd gimnastyczny, rozciągając na nim młodociane mózgi naszych wychowańców, zniewalając ich forsownie przy każdej zdarzonej okazji do głębszego myślenia, sądząc, iż ta metoda jest racjonalniejsza, która najwięcej łamigłówek podaje uczniowi do rozwiązania.

Przy pomnażającej się wciąż liczbie przedmiotów programu szkolnego, musi ta tendencja filozoficzna doprowadzić do nadmiernego znużenia i wyczerpania młodych organizmów, a tym samym i do zmniejszenia energji umysłowej. Gdyby możność rozwijania władz intelektualnych nie miała granic i rozrastała się w prostym stosunku do ilości wykładanych w szkole przedmiotów, to my Polacy powinniśmy przewyższać zdolnością kombinowania Francuzów i Niemców, uczymy się bowiem aż trzech nowożytnych języków, oni zaś przeważnie tylko jednego, wątpię wszakże czyby znalazły się dowody, uzasadniające trafność tego wniosku.

Z pośród takich faktów i rozwiązań, wyłania się hipoteza, że wspomniana zdolność rozwija się i doskonali tylko w granicach danej umiejętności, że jednym słowem specjalizuje się w rozwiązywaniu powstających na jej tle zagadnień, lecz nie oddaje żad-

nych prawie usług, przy traktowaniu i załatwianiu spraw ogólno-ludzkiego charakteru, do czego przysposabia najwięcej praktyka życiowa, oraz zapoznawanie się z ustrojem i stosunkami społecznemi przez czytanie takich dzieł, które są wiernym ich odzwierciedleniem.

Przy ewaluacji znaczenia języków nowożytnych, mam prawie wyłącznie ten ostatni czynnik wychowawczy na względzie, ponieważ znajomość ich jest kluczem do skarbnicy klejnotów, jakie posiadają w swojej literaturze narody cywilizowane. Ponieważ wiadomo, iż dla korzystania z tych bogactw wystarcza tylko takie zapoznanie się z językiem, które umożliwia lekturę wszelkiego rodzaju utworów piśmiennictwa obcych krajów, więc moglibyśmy zamknąć kurs nauki w ramy, nakreślone dążeniem do osiągnięcia jednostronnego wprawdzie, ale konkretnego rezultatu, wyrażającego się w zdobyciu umiejętności dokładnego rozumienia wszelkiego rodzaju tekstu drukowanego słowa.

Niezbędną potrzebę zaprowadzenia takiej reformy przedstawiłem w swoim referacie p. t. „Ucząc mniej, nauczymy bezwględnie więcej“, wygłoszonym na zebraniu sekcji języków nowożytnych Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego.

Nie wiem, jak będzie przyjęty projekt mój przez koło nauczycieli szersze niż to, jaki stanowili słuchacze mego referatu, lecz gdybym miał już dowody jednomyślnej dla niej aprobaty ze strony wykładających nietylko nowożytne ale i starożytne języki, to należałoby ten objaw uważać dopiero za pierwszy i to niewielki krok na drodze do zamierzonego celu.

Do takiego wniosku prowadzi mię obserwacja losu wszystkich nieomal prac w rozmaitych sekcjach. Widzę, że one pozostają martwą literą bez względu

na to, czy podjęta akcja zmierza do przekształcenia postulatów programu, czyli też środków metodycznych jego wykonania.

Główną winę takiego stanu rzeczy zwykliśmy składać na przełożonych szkół, konstatując, że oni nie reagują wcale na uchwały zapadłe przy obradach specjalistów w zakresie poszczególnych przedmiotów. Lecz czy słusznie oskarżamy ich w tym razie o indyferentyzm. Aby rozstrzygnąć takie pytanie, należy wziąć przedewszystkim pod uwagę, że utrzymywanie szkoły jest prawie takim samym przedsiębiorstwem finansowym, jak każde inne, którego pomyślny rozwój i egzystencja zależy od zjednania sobie jak najszerszego koła klijentów, jedyna różnica polega na tym, że klijenci przemysłowego lub handlowego przedsiębiorstwa, darząc swojemi względami tę lub ową firmę, czynią to z pewną znajomością rzeczy i na podstawie danych, wynikających z porównania dobroci artykułu z żądaną za niego ceną, podczas kiedy dla ustanowienia wartości zakładu naukowego ogół nie ma żadnego odpowiedniego kryterjum, i mieć go nie może, nie posiada bowiem takiej wiedzy pedagogicznej, któraby pozwoliła trafnie osądzić, czy dana uczelnia stoi, i o ile stoi na wysokości swego zadania.

Większa lub mniejsza wziętość zakładu naukowego, warunkuje się zwykle ubocznie okolicznościami, nie mającemi ścisłego związku z racjonalnemi zasadami prowadzenia nauki. I tak np. wiemy, że ta szkoła cieszy się lepszą reputacją, która potrafi zwerbować sobie większą liczbę uczniów, chociaż taki fakt bywa nierzadko tylko rezultatem obszerniejszych stosunków i znajomości przełożonego, lub przełożonej, chociaż ta wyższa liczebność młodzieży wpływa ujemnie na postępy w nauce w tym mianowicie wypadku, jeśli nie dochodzi do cyfry, pozwalającej na utrzymywanie

dwuch oddziałów jednej i tej samej klasy. Do wyreklamowania szkoły przyczynia się również istnienie w niej warunków, sprzyjających fizycznej stronie wychowania młodzieży, to jest urządzenie gmachu szkoły i zaprowadzenie w niej porządków według wymagań higjeny.

Poza tym jest jeszcze wiele innych czynników, pomnażających lub zmniejszających frekwencję danej szkoły, czynników, że się tak wyrażę oderwanego charakteru. Wynika to niekiedy wskutek jakiegoś pojedyńczego, dodatniej lub ujemnej natury faktu, jaki się zdarzył w tej lub w owej szkole, który przez swoją oryginalnosć lub nawet sensacyjność, nabrał większego rozgłosu i wpłynął korzystnie lub szkodliwie na jej losy.

Nie będę zresztą zaznaczał więcej zjawisk i okoliczności decydujących o większej lub mniejszej wziętości szkoły, są one bowiem w sferach nauczycielskich dobrze znane, konstatuję tylko jeszcze raz powszechnie wiadomy fakt, że opinja ogółu o wartości uczelni, opiera się zwykle na danych, nie mających ścisłego związku z postulatami naukowego działu pedagogji, ani na mocy źródłowych dokładnych informacji o środkach oraz sposobach wykonywania tych ostatnich przez daną szkołę.

Za miarodajny czynnik dla ustanowienia oceny zakładu naukowego często służy tylko rezultat otrzymany z porównania prospektów programu różnych szkół, przy czym zwykle imponuje ogółowi jego wieloprzedmiotowość, a także obszerny i wielostronny zakres wykładu każdego objektu.

Wobec takiego stanu rzeczy trudno przełożonym zdecydować się na wprowadzenie takiej reformy, któraby miała na celu redukcję postulatów ogólnie przy-

jętego programu, choćby praktyka dowiodła niezbędnej tego potrzeby.

Każda tego rodzaju inowacja przedstawia się jako niebezpieczny eksperyment, mogący zdyskredytować szkołę w oczach ogółu, i dla tego, jak już zaznaczyłem, wszelkie uchwały sekcyjne naszych stowarzyszeń, zalecające wprowadzenie tej lub owej zmiany w programie, lub sposobach jego wykonania, pozostają na papierze.

Zdawałoby się z pozoru, że przez takie zilustrowanie stosunku szkoły do społeczeństwa w wyżej wymienionym względzie, sam skazuję na zagładę swój projekt uproszczenia nauki języków nowożytnych, że sam uważam go za mrzonkę, za utopję która musi pozostać w dziedzinie teorji, wskutek czego nie warto było nawet zabierać głosu w omawianej sprawie, a tym bardziej wykazywać szczegółową potrzebę podejmowania na jej korzyść jakiejkolwiek akcji. Od zarzutu niekonsekwencji, wynikającego z powyższej uwagi, w traktowaniu sprawy, stanowiącej przedmiot niniejszego artykułu, powinno mię obronić wskazanie na ten fakt, że jakkolwiek ogół nie wdaje się w krytykę sposobów i metod nauczania w szkole, wyjątkowo wszakże odnośnie języków nowożytnych wypowiada głośno, jednomyślne zdanie, którego sens da się wyrazić słowami „szkoda czasu i atłasu“.

Takie mniemanie, obleczone w łagodniejszą formę, daje się słyszeć z ust większości maturzystów w ich stereotypowej odpowiedzi na pytanie, czy znają języki francuski i niemiecki. Odpowiedź ta zawiera się prawie niezmiennie w następujących słowach „o tyle, o ile można nauczyć się ich w szkole“.

Jeden z charakterystycznych objawów świadomości u młodzieży swego nieuctwa w językach nowożytnych można zauważyć w anonsach (rzadko

zresztą spotykanych) następującej treści: „Poszukuje korepetycji uczeń klas wyższych szkoły handlowej (albo realnej) *znający* język francuski i niemiecki“.

Takie i tym podobne fakty, z których kilka przytoczyłem na początku niniejszego artykułu, pozwalają mniemać, że jakaś radykalna, a choćby nawet i bardzo hazardowna reforma w nauczaniu języków nowożytnych nie wywołałoby najmniejszego protestu ze strony szerszego ogółu.

Uzupełniając tę pierwszą część mego artykułu, poświęconego niemal wyłącznie zilustrowaniu obecnego stanu nauki języków nowożytnych w szkole i krytyce, panujących na tę sprawę poglądów, zanim przystąpię w części drugiej do wyłożenia zasad projektowanej przez siebie reformy, uważam jeszcze za potrzebne zaznaczyć, iż kwestja ta stanowi największą ze wszystkich bolączek szkolnych nietylko z powodu tego, że nauka tych przedmiotów, zabierając bardzo dużo czasu, nie wydaje żadnych pozytywnych rezultatów ale i z tego względu, że świadomość bezowocności takiej pracy wywołuje tolerowanie nieuctwa, co musi demoralizować młodzież, upoważnia ją bowiem do lekceważenia swoich obowiązków. Spełnia ona je tylko pro forma, wiedząc dobrze, iż niedostateczny stopień z francuskiego lub niemieckiego, a nawet i z obu języków promocji nikomu nie zatrzyma, a jeżeli ona warunkuje się niekiedy poprawką, to tego zastrzeżenia nikt nie traktuje na serjo, wiadomo bowiem, że wzbogacić zapas wiedzy językowej w ciągu wakacji w takiej mierze, aby się to uwydatniło przy egzaminie prawie niepodobna, tym bardziej, że nie łatwo jest znaleźć odpowiedniego z liczby kształcącej się młodzieży korepetytora a na pobieranie lekcji od za-

wodowego nauczyciela nie każdy może sobie pozwolić, większość zresztą uczniów i uczenic spędza lato na wsi, gdzie niema możności postarania się o pomoc w językach nowożytnych, chyba tylko dla ludzi zamożnych.

D. n.

Ludwik Gerwazy Grużewski.

Charakter eksplikacyjny nowszej gieografji[1]

przez

W. M. DAVISA.

Nieocenione zasługi W. Nałkowskiego między innemi na polu reformy nauczania gieografji u nas są powszechnie uznane. Co może jest mniej wiadome, to okoliczność, że gorący obrońca metody genetycznej w gieografji w przeciwstawieniu do czysto opisowej, empirycznej, był nietylko pierwszym pod tym względem w Polsce, ale i jednym z pierwszym na świecie wogóle.

W istocie dziś jeszcze dawna gieografja nie myśli składać broni. Jako dowód może posłużyć fakt, iż jeden z najwybitniejszych gieografów wspóczesnych, Amerykanin W. M. Davis, powołany do Sorbony zimy ubiegłej jako profesor „na wymianę", uznał za stosowne i potrzebne pierwszy swój wykład poświęcić głównie rozbiorom dwu metod w gieografji. Niżej podajemy obszerne streszczenie tego mistrzowskiego wykładu; jeśli treść niektórych ustępów nie będzie się czytelnikowi wydawała obcą, winowajcą okaże się niewątpliwie W. Nałkowski, który poglądy podobne zaczął szerzyć u nas 20 lat temu.

*
* *

---

[1]) Wiadomo, jak metody, panujące w samej nauce, wpływają na metodę wykładu tej nauki w szkole. Przeto sądzimy, iż nauczyciele gieografji zainteresują się kwestją, która choć nie wprost, pośrednio jednak porusza najważniejsze zagadnienia ich przedmiotu. *Red.*

„...Mówiłem przed chwilą, powiada W. M. Davis, o podstawach gieografji fizycznej, ustalonych przez naszych badaczy amerykańskich na obszarze gór Skalistych. Rozwój tych zasad sam przez się stanowi znakomity przykład właściwej istoty gieografji, czyli sposobu, w jaki cechy fizyczne pewnego obszaru wpływają na życie zamieszkującego go ludu.

Komunałem stało się w gieografji wskazywanie w krajach o ukształtowaniu silnie zaakcentowanym na doliny, jako na drogi komunikacyjne, albo na wybrzeżu bardzo urozmaiconym na znaczenie zatok dla rozwoju handlu morskiego. Otóż wpływu środowiska na ludność można i należy doszukiwać się znacznie głębiej. Pewien bystry obserwator wytłumaczył charakter niezależny górali szwajcarskich nie jako wrodzony, ale jako nabyty dzięki zwyczajowi mieszkania małemi grupami odosobnionemi. Do zwyczaju tego ludność gór szwajcarskich zmuszona została wskutek rozrzucenia w dolinach alpejskich stożków napływowych — najdogodniejszych miejsc dla ich osad. Pewien badacz Sahary podaje, iż u krajowców, zamieszkujących pustynię piaszczystą, kradzież jest rzadsza, niż u mieszkańców pustyni kamienistej. Jeden z moich przyjaciół w Stanach Zjednoczonych wykrył ścisły związek, jaki istnieje między religją pewnego plemienia południowo-zachodniego, Hopi, i warunkami klimatycznemi, zamieszkałego przez nich suchego kraju: deszcz jest ich dobrem największym; stąd bóg deszczu—najważniejszym bogiem. Na wiosnę, po siejbie, starają się oni zjednać sobie tego boga; a ponieważ ruchy prędkie węża-grzechotnika przypominają im błyskawicę, towarzyszącą burzy, więc posługują się nim w swych ceremonjach religijnych. Oto jakie jest pochodzenie gieograficzne ich tańca wę-

żów, pochodzenie, uwarunkowane suchym klimatem środowiska.

Podstawy gieografji fizycznej, wykryte w Ameryce, są również wytworem kraju, w którym powstały. Na obszarach obficiej zraszanych, roślinność maskuje ścisły związek, istniejący między budową wewnętrzną a formą powierzchni; natomiast występuje on z wyrazistością w krajach suchych, takich, jak nasze stany południowo-zachodnie. Scisły związek między budową a formą tak mocno przed laty 30—40 uderzył naszych badaczy, Powella, Gilberta, Duttona, iż gieologowie ci przedzierzgnęli się w gieografów, i że utworzyli u nas nową filozofję gieografji, filozofję racjonalną i ewolucyjną, której jedną z zasad jest, iż najlepszy opis danego krajobrazu polega na wytłumaczeniu jego powstania...“

(Po omówieniu dwumiesięcznej wycieczki gieograficznej, jaką odbył po Europie zachodniej w towarzystwie grona kolegów i uczniów, Davis kontynuuje): „Ale może który z was, słuchając mego opowiadania, zapyta mnie: „Czyż jest rzeczą dozwoloną, mówiąc o zwykłej podróży letniej po Europie, nadawać jej epitet podróży badawczej? Aby dokonać podróży istotnie badawczej, czyż nie jest koniecznym oddalić się od krajów cywilizowanych i zapuścić się w obszary mało znane, jak Afryka równikowa lub Patagonja, Azja Środkowa lub Kamczatka, że pominiemy kraje podbiegunowe?“

Nie ulega wątpliwości, że zwykle wyrazu „eksploracja“ używa się w zastosowaniu do ziem i mórz dalekich i nieledwie dziewiczych; ale, zdaniem moim, wyraz ten oznacza i co innego. Podróż, jaką odbyłem, nie miała na celu obszaru, którego nie dotknęła dotychczas stopa gieografa-badacza. Cel mój był zupełnie inny. Gieografowie-wędrowcy, którzy mi to-

warzyszyli, interesowali mnie w tej samej mierze, co i kraje zwiedzane, a zorganizowałem ekspedycję, aby narówni z przestudjowaniem krajów zwiedzanych poznać idee i metody gieograficzne moich towarzyszy. Krótko mówiąc, cel podróży stanowiło zbadanie metody opisu gieograficznego, dokonywanego w samym polu przez rozmaitych gieografów. Otóż, jeśli ten cel będziemy mieli na uwadze, to zgodzimy się, iż dobrze zrobiłem, unikając Patagonji i Kamczatki, gdzie pono gieografów niema, a przebiegając Europę, tak obficie w nich uposażoną.

Ale, być może, zapytacie jeszcze: „Czy możliwe, aby w roku pańskim 1911-ym, studjowanie metod gieografów przedstawiało jakikolwiek interes? Czyż nie zgadzają się oni z sobą co do metod opisu krajów, dobrze poznanych Europy?“ Otóż zapewniam was, iż jest tu jeszcze dużo do zrobienia, i że giecgrafowie różnią się między sobą niesłychanie w sprawie metod opisu. Doprawdy, zdziwienie mnie ogarniało, kiedy w czasie podróży zapoznawałem się z tak odmiennemi metodami rozmaitych wędrowców. W tym kierunku zebrałem dużo doświadczeń, pytając się w polu tego lub owego z swych towarzyszy: „Jaką metodą posługuje się pan, opisując ten oto krajobraz?“ Z odpowiedzi wynikała zastanawiająca zaiste rozmaitość w sposobach, stylach, formułach opisu, rozmaitość większa nawet od oczekiwanej przeze mnie. Ostatecznie uprawnieni zostaliśmy tedy do rzucenia zapytania: „Jaka z tych wszystkich metod jest najlepsza?“

W końcu zapytacie: „Po co wysilać się na nowy opis krajów europejskich? Czyż nie opisano ich już, i to oddawna? Czyż nie dokonano zdjęć topograficznych w dużej skali? Czyż nie napisano niezliczonych astykułów i książek o ich rysach fizjograficznych? Czyż jest możliwe, aby coś jeszcze pozostało do zro-

bienia w tej dziedzinie?“ Otóż szczęściem dla was, młodzi gieografowie dnia dzisiejszego i jutrzejszego, w nauce, której chcecie się poświęcić, jest jeszcze do zrobienia niesłychanie dużo. Nie sądźcie, iż wystarcza wam tylko poznać wyniki badań waszych profesorów. Świat, zbadany już w sposób ogólnikowy, oczekuje, aby przyszli gieografowie przestudjowali go raz jeszcze, i to w sposób znacznie poważniejszy, bardziej naukowy i kompletny. Jeśli chcecie, zgodzę się, że nasze wiadomości o krajach Europy wystarczają do nauczania chłopców w liceach — choć i to twierdzenie zresztą nie zupełnie odpowiada rzeczywistości; jakkolwiekbądź nie dotyczy nas to w tej chwili. Nie idzie nam o wiadomości początkowe, lecz o bardziej posunięte, o wiadomości gieograficzne tak dojrzałe i poważne, jak zdobyte dotychczas w takich gałęziach wiedzy, jak gieologja, botanika, zoologja, — a takiego rodzaju wiadomości posiadamy dotychczas w gieografji niewiele. Mamy doprawdy prawo się dziwić, jak źle jest pod tym względem. Poszukiwania w najlepszych księgozbiorach nie doprowadzą was do wykrycia choć jednej książki z szczegółową gieografją Irlandji, książki, napisanej na poziomie stanu współczesnego naszej nauki dla czytelników wykształconych... We Francji jest lepiej pod tym względem, a to dzięki Szkole gieograficznej, pozostającej pod kierunkiem zdolnych profesorów; że wymienię znakomite dzieła o Pikardji, Flandrji, Berry...

Ale nawet i we Francji znajdziecie jeszcze obszary niedostatecznie zbadane, jakkolwiek godne waszych studjów. Lecz spójrzcie na wasze sąsiadki, Hiszpanję i Portugalję; współczesne badania gieograficzne zaledwie się tam dźwigają. A klasyczny półwysep Włoski, którego rysy gieograficzne nie są jeszcze opisane w sposób naukowy i współczesny! Co dotyczy

Szwajcarji, Niemiec, Austrji i Węgier—mam na myśli teraz raczej gieomorfologję, niż całą gieografję — znajdziecie bez trudu bardzo dużo danych, dotyczących tych krajów, z których wiele jest doskonałych; ale, niestety, większość gieografów tamtejszych zanadto pogrążyła się w ciągu lat ostatnich w gieologji...

Jakże więc się to dzieje, iż gieografja, nauka tak stara, uprawiana od tak dawna, nie dokonała większych postępów w ciągu tych lat ostatnich, które cechuje tak wyjątkowa działalność na polu nauki wogóle? Dlaczego nie jest ona tak posunięta, jak inne nauki, z których niektóre tym więcej się rozwinęły, im są młodsze?

Opóźnienie to wynika, zdaniem moim, z kilku przyczyn. Warto się nad niemi zastanowić, aby wiedzieć, jak je zwalczać lub usunąć.

Po pierwsze, fakty gieograficzne, a szczególnie gieomorfologiczne, nie są tak jak dane, dotyczące budowy mikroskopijnej istot żywych lub skał, wyłączną własnością świata naukowego, lecz większość ich należy do wszystkich. Wynika stąd, iż gieografja przejęła największą część swych wyrazów od języka potocznego w każdym kraju. Terminy gieograficzne są na ogół wyrazami, używanemi potocznie, bez ścisłego określenia. Co to jest góra? Wyraz ten stosujemy do najrozmaitszych rodzajów form, odmiennych co do wielkości, ukształtowania, budowy, pochodzenia. W ciągu tej zimy będziemy mieli często sposobność bliższego rozpatrywania kwestji terminologji gieograficznej, tak usilnie domagającej się lepszego rozwinięcia i ścisłości.

Inna przyczyna pozostawania w tyle gieografji polega na tym, iż prawie powszechnie traktowano ją jako naukę empiryczną; poprzestawano więc na stwierdzeniu, iż, w takiej a takiej szerokości i długości

znajduje się góra tak wysoka, iż w pewnej okolicy istnieje rzeka, płynąca w takim a takim kierunku, na przestrzeni tylu a tylu kilometrów, wpadająca w końcu do takiego a takiego oceanu. Pierwiastek tłumaczący filozofji ewolucyjnej dostał się do gieografji bardzo późno, i ma on tu jeszcze bardzo dużo do roboty.

Trzeciej przyczyny opieszałego pochodu naszej nauki—mam tu na myśli coraz więcej gieomorfologję, czyli naukę o formach powierzchni ziemi—doszukiwać się należy w zbyt długo utrzymywanej separacji między gieografją a gieologją. Wynika to ze stosunków dosyć interesujących z punktu widzenia dziejów wierzeń ludzkich. Przez długie wieki świat cywilizowany myślał, iż ziemia liczy około 6000 lat; stąd pierwsi gieologowie musieli sobie wyobrażać dawne przewroty skorupy ziemskiej w postaci kataklizmów, które miały poprzedzać okres dzisiejszy, bardziej spokojny. Dla tej samej przyczyny gieografowie uważali swą naukę za niezależną od gieologji. Poglądy, odpowiadające rzeczywistości, rodziły się w tej dziedzinie bardzo leniwie. Dopiero w ciągu stulecia ubiegłego zgodzono się powszechnie w świecie naukowym na długi wiek ziemi i prostotę zdarzeń w ciągu jej bezmiernej przeszłości; a dopiero w ciągu ostatnich lat ubiegłego stulecia zrozumiał ogół gieografów ciągłość, obejmującą gieologję i gieografję. Dziś wiemy, iż gieografja jest tylko gieologją dnia dzisiejszego i że gieologja cała nie jest niczym innym, jak sumą, zcałkowaniem wszystkich gieografji, jakie istniały, z nich ostatnią jest gieografja współczesna. Będziemy musieli czekać jeszcze co najmniej lat 20, zanim ta ważna zasada ciągłości wywrze odpowiedni wpływ w nauczaniu naszej nauki.

Aby wyjaśnić wam, jak rzeczy stoją z studjami

nad formami terenu, pozwólcie, że użyję porównania z zakłopotanym mineralogiem. Posiada on gabinet z minerałami, już wcale okazały; nieomal codziennie, ze wszystkich zakątków świata napływają doń świeże okazy. Nasz zbieracz musi być chyba zadowolony? Gdzież tam! Pogrążony w obfitości, nie zdołał on należycie rozróżnić rozmaitych gatunków minerałów, nie jest więc w stanie usystematyzować swych zbiorów w sposób naukowy. Odwiedzając swych kolegów, stwierdza, iż walczą z temi samemi trudnościami, i że zbiory ich uporządkowąne są zupełnie inaczej, niż jego, ale nie lepiej. Co powinien uczynić ów mineralog zaambarasowany wpośród swych bogactw? Starać się powiększać swe zbiory? Czy też oddać się studjom starannym nad minerałami, jakie już znajdują się w jego posiadaniu, w nadziei określenia dokładnego ch form i składu? Zależy to od rozmaitych okoliczności. Jeśli posiada gust dyletanta, który dumny jest bardziej z posiadania, niż znajomości swych skarbów, to będzie się starał wciąż o nowości, nie bardzo wiedząc, co z niemi robić. Przeciwnie, jeśli ma umysł poznawczy, to oczywiście nieustannie dążyć będzie do gruntownego poznania swych zbiorów, aby je usystematyzować w sposób właściwy. Nie odrzuci on naturalnie nowych okazów, jakich mu dostarczą od czasu do czasu, ale najwięcej będzie zadowolony z badań nad swemi najlepszemi kryształami, umożliwiającemi odkrycie metody racjonalnego ich rozklasyfikowania.

Podobnie rzecz się ma z owym działem gieografji, który zajmuje się formami terenu. Już oddawna, w sposób ogólnikowy, znamy wielką rozmaitość form, ale nawet obecnie, dużo nam brakuje do tego, abyśmy je znali w sposób naukowy i ścisły. To też nie mamy jeszcze metody opisu systematycznego, przyjętej i używanej przez wszystkich gieografów, na wzór

opisu systematycznego roślin i zwierząt, przyjętego przez wszystkich biologów. Tyle nam jeszcze pozostaje do zrobienia! Nie wiem, czy słuchaczów moich stan taki nauki morfologicznej zniechęci albo rozentuzjazmuje: zniechęci może dlatego, iż gałąź wiedzy, przez nich wybrana, znajduje się tak dalece w tyle za innemi naukami, ale rozentuzjazmuje, jak tuszę, gdyż droga do postępu otwarta jest naoścież...

Wróćmy na chwilę do naszego mineraloga. Pozbył się on kłopotu, używając wszystkich swych sił na zbadanie szczegółowe swych minerałów, i oznaczył tym sposobem dokładnie ich kształty i skład. Oby gieografowie, a szczególnie gieomorfologowie, postępowali w swej dziedzinie w sposób podobny! Nie rozumiem przez to, że formy terenu czy to w swej budowie, czy też w rzeźbie ujawniają prawa chemiczne i morfologiczne, analogiczne do stwierdzonych w mineralogji, lecz sądzę, że z powodzenia mineralogów gieografowie powinni wyciągnąć wniosek, iż uda się i im odkryć prawa rozwoju form terenu i opisać te formy na podstawie praw odkrytych, lepiej niż to zrobiono kiedykolwiek dotychczas.

Bardzobym pragnął—mówiłem to zupełnie szczerze—wziąć udział w tym lepszym rozklasyfikowaniu faktów. Między sławą postawienia stopy na szczycie góry, dotychczas nietkniętej przez człowieka, a zaszczytem oddania swego umysłu na usługi lepszego opisu góry, znanej oddawna i zwiedzanej przez tysiące—nie waham się: wybieram to drugie. Składając to wyznanie wiary, nie chcę bynajmniej zmniejszać sławy, tak dobrze zasłużonej, owych dzielnych badaczy, którzy w tak znacznej mierze przyczynili się do postępu gieografji, podając do wiadomości, iż góry tak wysokie, rzeki tak szerokie, równiny i płaskowzgórza tak wielkie istnieją w rozmaitych częściach globu;

idzie mi tylko o podkreślenie możliwości i znaczenia eksploracji gieograficznej głębszej, która pouczy nas szczegółowo o formach kontynentów, od podstawy do szczytu, o stadjum rozwojowym i zachowaniu się rzek wzdłuż całego ich biegu, o rzeźbie szczegółowej równin i płaskowzgórz. Zaznaczam również, że w badaniach tego rodzaju niezbędna jest nietylko siła fizyczna, potrzebna do marszów uciążliwych poprzez góry i pustynie, lecz i siła umysłu, który obserwuje starannie, roztrząsa cierpliwie i odkrywa w końcu fakty niewidzialne, tak pomocne do istotnego poznania faktów widzialnych. Niegdyś mówiono młodym gieografom: „idźcie patrzeć". Dzisiaj mówi się im: „patrzcie i myślcie".

(Po ustępie, w którym autor wspomina o swoich własnych podróżach badawczych w dalekich krajach, wraca on znów do zagadnienia ustanowienia metody bardziej ścisłej, naukowej, opisu form terenu):

„Przedewszystkim zdajemy sobie sprawę z tego, iż przedmiotem gieografji jest oblicze dzisiejsze ziemi, i że to oblicze pod wszystkiemi względami jest spuścizną po obliczach minionych; wynika stąd, że oblicza dzisiejszego nie powinniśmy traktować w sposób empiryczny tak, jak gdyby nie miało ono żadnej łączności z okresami gieologicznemi, ale zawsze—w sposób eksplikacyjny, uznając na każdym kroku, iż teraźniejszość jest tylko rozwojem przeszłości.

Sądzimy również, iż formy terenu należy studjować bardzo szczegółowo, co pomoże do zrozumienia krajobrazów widzialnych, — albowiem badanie ogólnikowe wyjaśni jedynie wielkie obszary i całe kontynenty. W czasie tego studjum, szczegółowego i systematycznego, będę kładł nacisk nie tylko na analizę form, ale również na najlepszą metodę ich opisu. Zrozumiemy słuszność takiego postępowania, jeśli uprzy-

tomnimy sobie, iż gieograf nie może poprzestać na znajomości faktów gieograficznych dla swego własnego użytku, lecz że jest obowiązany, umieć przedstawiać fakty w sposób właściwy innym gieografom i być w stanie rozumieć fakty, podawane w taki sam sposób przez swych kolegów.

Chcę położyć nacisk na zasadę opisu eksplikacyjnego w przeciwstawieniu do opisu empirycznego; według mego zdania opis eksplikacyjny jest niezbędny w nowszej gieografji. Dlaczego jest rzeczą niezbędną posługiwanie się tą metodą, niejako okólną, metodą, zgodnie z którą opisuje się to, co się widzi, za pomocą tego, czego się nie widzi, zamiast zajmować się bezpośrednio faktami, jak tego wymaga metoda empiryczna? Oto zagadnienie, które uważam za obowiązek przedyskutować tej zimy... Zobaczmy teraz, jak się ono przedstawia.

Kiedy gieograf-badacz redaguje swe notatki o krajach, jakie przebiega, posługuje się zawsze w opisie jakiejkolwiek formy wizerunkiem tej formy, utworzonym i wymienionym w swoich studjach poprzednich. Jeśli spostrzega wydatną wypukłość terenu, mówi wtedy: „oto pagórek“; nie znaczy to, że widział on już przedtym ten właśnie pagórek, ani też w innym miejscu utwór zupełnie identyczny, ale znaczy, że poprzednio — obojętna na razie gdzie i jak, zawarł już znajomość z podobnemi formami wypukłemi („pagórkami“) i że wraz z nazwą zachował obraz myślowy dostatecznie ścisły, aby mógł rozpoznać kształt odpowiedni w naturze, skoro tylko go ujrzy. Spostrzegając, że wypukłość terenu w krajobrazie zwiedzanym odpowiada ściśle wizerunkowi, jaki posiadł, twierdzi on: „oto pagórek“. Jeśli napotyka wydłużoną wklęsłość, orzeka: „oto dolina“ i t. p.

Te wizerunki jednostek morfologicznych, jakie wraz z ich nazwami są w posiadaniu gieografa-badacza, stanowią, że się tak wyrażę, jego bagaż albo rynsztunek myślowy. Oczywista, iż badaczem najlepiej przygotowanym do obserwowania i opisywania będzie ten, którego bagaż jest najobficiej zaopatrzony w narzędzia, najlepiej przygotowany do dostarczenia obrazów do wszystkich rodzajów jednostek gieograficznych w zwiedzanych dalekich krajobrazach.

Przejdźmy do gieografów-czytelników, a zobaczymy, iż tylko w tym wypadku zrozumieją oni sprawozdania gieografów-badaczów, jeśli i jedni i drudzy rozporządzają tym samym rynsztunkiem myślowym. Jeśliby czytelnik widział represję, czytając wyraz „pagórek“, a wypukłość, przy wyrazie „dolina“, jego wyobrażenie o krajobrazie, przestudjowanym przez badacza, będzie wprost przeciwne rzeczywistości.

Otóż, w chwili obecnej istnieją dwie rywalizujące z sobą metody, prowadzące do nabycia owego rynsztunku myślowego, jaki każdy gieograf musi posiadać: jedna—to metoda empiryczna, druga — eksplikacyjna. Co prawda, niema na świecie gieografa, któryby się posługiwał wyłącznie jedną z tych metod; zwykle miesza się je nieomal bezwiednie; ale, aby je lepiej sobie przeciwstawić, będę tu mówił tylko o obu metodach „pur sang“. Metoda empiryczna nie włącza do swego rynsztunku nic teoretycznego; za podstawę swych wizerunków myślowych bierze ona jedynie fakty obserwowane. Przeciwnie, metoda eksplikacyjna posługuje się wyłącznie obrazami natury teoretycznej; jej obrazy są wszystkie dedukcjami z zasad ogólnych. Ale te zasady ogólne oparte są na spostrzeżeniach starannych i obfitych, zdobytych przez studja licznych obserwatorów w rozmaitych krajach. Wizerunki, wy-

dedukowane z tych zasad nie mają nic fantazyjnego; charakter ich jest wyłącznie rozumowy i mają one to do siebie, iż są znacznie bardziej elastyczne od obrazów empirycznych.

Jak dokonać wyboru między dwoma rynsztunkami, empirycznym i eksplikacyjnym, kiedy się robi przygotowania do podróży badawczej? Oczywista, wybrać należy taki rynsztunek, którego obrazy najlepiej nadają się do przedstawienia form rzeczywistych, obserwowanych przez badacza, i najłatwiej będą zrozumiane przez czytelników.

Skąd student może wiedzieć, który z tych dwu rynsztunków posiada wszystkie te zalety? Jeśli ma usposobienie bierne, opinja profesorów będzie dlań miarodajną; ale w tym wypadku powinien on pamiętać, iż większość profesorów—to zdecydowani zwolennicy jednej lub drugiej metody, i że być może kwestja omawiana jest już dla nich przesądzona. Co do mnie—spostrzegliście to już—jestem gorącym zwolennikiem metody eksplikacyjnej: jeśli jaki student ograniczy się na przyjęciu mego poglądu, nie dokona on wyboru między obydwoma rynsztunkami; pójdzie on poprostu za wyborem, dokonanym przeze mnie. Ale jeśli będzie miał umysł raczej ciekawy, niż bierny—jak sobie tego życzę—to wysłucha chętnie poglądów swych profesorów, a będzie szczęśliwy, jeśli poglądy te będą sprzeczne; gdyż wtedy, wysłuchawszy ich, zobaczy, że musi dokonać wyboru, i zapyta się samego siebie, która z dwuch metod jest lepszą. Aby rozstrzygnąć tę kwestję, student ciekawy będzie czytał uważnie artykuły w pismach gieograficznych, nie tyle po to, aby nauczyć się gieografji krajów opisywanych, ile po to, aby ocenić metody opisu, jakiemi posługiwali się autorowie. Po przeprowadzeniu całego szeregu takich ekspe-

rymentów, będzie prędzej w stanie wyrobić sobie własną opinję co do zalet obu metod.

Jeśli wreszcie uczeń posiada umysł niezależny i śmiały, posiada on drogę najlepszą, prowadzącą do wyboru metody. Niech będzie odważnym w swej niezależności; niech sporządzi własne próby opisu według obu metod przeciwstawnych. Niech opisze jeden i ten sam krajobraz według jednej i drugiej metody i niech porówna rezultaty otrzymane. Niechaj się nie śpieszy; rozstrzygając tę kwestję, zwiększy on swą zdolność rozstrzygania w przyszłości innych kwestji, bardziej trudnych.

Uczniom moim pozostawiam zupełną swobodę wyboru. Co do mnie, oto powody, jakie mnie skłoniły do przyjęcia metody eksplikacyjnej. Stwierdzam przedewszystkim, iż obrazy, składające się na rynsztunek eksplikacyjny są liczniejsze od obrazów empirycznych. Wszystkie obrazy empiryczne, utworzone dotychczas, mają odpowiedniki w obrazach eksplikacyjnych; nadto rynsztunek eksplikacyjny jest w posiadaniu całego szeregu obrazów dedukcyjnych, których brak zbrojowni empirycznej.

Obrazy dedukcyjne są przytym bardziej rozciągliwe, łatwiej dające się przystosować do wymagań praktycznych, niż obrazy empiryczne, albowiem dedukcje dobrej teorji dopasowują się doskonale do danych przyrody. Dalej, obrazy te są lepiej zdefinjowane, a więc lepiej rozumiane przez badaczy i czytelników. Wreszcie, reprezentują one dobrze stan obecny naszych wiadomości, kiedy obrazy empiryczne nie uwzględniają znacznej części postępów morfologicznych drugiej połowy ubiegłego stulecia.

Atoli gieograf, przekładający uzbrojenie empiryczne, ma już gotowe odpowiedzi na moje argumen-

ty, a znam je dobrze, bo słyszałem je już tyle razy! Gieograf-empiryk powie wam, że obrazy dedukowane mają charakter tak teoretyczny, iż wartość ich jest wątpliwa; iż woli polegać na faktach bezpośrednio spostrzeganych i na prostych uogólnieniach indukcyjnych, z nich wypływających, iż wystarczają mu terminy już wprowadzone do naszej nauki i oddawna znane, i że terminy nowe są mało pożyteczne i zbyt często nieomal niezrozumiałe. Doda on przytym, iż, jego zdaniem, gieografowie dobrze postępują, nie zapuszczając się zbytnio w spekulacje nad zjawiskami przeszłości, które zresztą, wchodzą raczej w zakres gieologji, niż gieografji, i że lepszą jest zawsze metoda spostrzegania bezpośredniego—droga pewna, która zaprowadziła nas już tak dobrze i tak daleko, i której można zaufać bez zastrzeżeń—niż ryzykowne przyjmowanie wszystkich nowych metod hipotetycznych i dedukcyjnych dzisiejszych czasów obrazoburczych.

Powyższe odpowiedzi empiryka są dla mnie szczególnie cenne, bo ujawniają znakomicie jaskrawy kontrast między gieografją konserwatywną i postępową. Oczywista, iż obrazy dedukowane mają charakter teoretyczny i spekulacyjny, a nawet—trzeba to szczerze przyznać—nie dają się udowodnić w sposób bezwzględny. Ale co dotyczy ich pewności — to podzielają one to, ze wszystkiemi danemi gieologji, dotyczącemi dziejów ziemi, gdyż wszystkie te wiadomości nie poddają się również dowodowi bezpośredniemu; niemniej jednak gieologja jest nauką kwitnącą: ten benjaminek wśród rodzeństwa nauk przyrodniczych — prawdę mówiąc—prześcignął swego starszego brata, gdyż miał odwagę spekulacji. Zaś udowodnienia bezwzględne, pozostawiamy chętnie metafizykom, gdyż sądzimy, iż wyniki nauk przyrodniczych we wszystkim, co ma

związek z niewidzialnym, są tylko wnioskami prowizorycznemi, ale o dozie prawdopodobieństwa bardzo dużej. My gieografowie nie jesteśmy ani empirykami, ani bezwzględnemi aprjorystami, lecz racjonalistami i pragmatystami. Pisząc gieografję Owernji, nie powiemy, iż widzi się tam dużo płaskowzgórz i dolin, z których pierwsze są przykryte, drugie wypełnione skałami ciemnemi i twardemi, lecz znajduje się tam wiele płaskowzgórz, pokrytych płaszczami law starych i wiele dolin zalanych płaszczami law młodszych. Zgadzamy się zresztą odrazu na to, iż te opisy objaśniające są tylko spekulacjami, co prawda dobrze ugruntowanemi i zasługującemi w zupełności na przyjęcie przez gieografów-pragmatystów, jednakże tylko spekulacjami, które będziemy zmuszeni zmodyfikować, skoro ktoś wynajdzie dla faktów zaobserwowanych lepsze objaśnienie od powyższego.

Jeśli w opisach gieograficznych tkwi jakieś niebezpieczeństwo, to, co do mnie, znajduję je raczej w zdaniach, bezwiednie eksplikacyjnych empiryków, niż w świadomych eksplikacjach racjonalistów. A co dotyczy nowej terminologji gieograficznej, to zarzuty empiryków cechuje miła naiwność: zaniepoznając charakter subjektywny swego argumentu, utrzymują oni, iż wprowadzanie nowych terminów do naszej nauki wydaje mi się niepotrzebne, to znaczy, iż są zadowoleni z tej terminologji, jaką zastali, kiedy wystąpili na widownię. Przeciwnie, racjonaliści sądzą, iż bardzo trudną rzeczą byłoby zmieścić w starych naczyniach empiryków cały plon gieografji eksplikacyjnej.

Co do zarzutu, iż opis eksplikacyjny form terenu jest już gieologją, to jest tak w samej rzeczy, zupełnie tak samo zresztą jak klimatologja jest fizyką. Cała gieografja jest tylko ostatnią kartą owego olbrzymie-

go dzieła o dziejach ziemi, które stanowi gieologję, i którego pierwszej karty nie zdołali odcyfrować nawet gieologowie. Powiemy więcej: gieografja, owa ostatnia strona tego wielkiego dzieła, jest stroną, od której każdy gieolog zaczyna swe studjum i na której spoczywają wszystkie podstawy jego wiedzy; nie przeszkadza to, co prawda, temu, iż nie gieologowie bynajmniej, lecz gieografowie, znający dobrze gieologję, dostarczają nam najlepszych wizerunków gieograficznych naszych krajobrazów i krajów. Jeśli z opisami eksplikacyjnemi naszych krajobrazów współczesnych, my, gieografowie wkraczamy w posiadłości gieologów, to wzorujemy się jedynie na doskonałym przykładzie, jakiego nam oni dostarczyli przez budowanie całej swej wiedzy o ziemi dawnej na naszej dziedzinie, to znaczy na faktach ziemi dzisiejszej.

Jeśli empiryk twierdzi, że droga jego jest niezawodna, to racjonalista ma prawo odpowiedzieć, że gościniec empiryczny jest ciemny, a eksplikacyjny — oświetlony. Jeśli empiryk utrzymuje, że obserwacja jedynie jest pewną i że wszelkie wyjaśnianie jest niebezpieczne, to racjonalista słusznie mu odpowie, iż i on obserwuje, a nawet lepiej od empiryka, albowiem obserwując korzysta on nie tylko z światła zewnętrznego słońca, ale również z owego potężnego światła duchowego, powstającego ze ześrodkowania na przedmiocie obserwowanym wszystkich naszych wiadomości. Racjonalista nie reaguje bynajmniej na niebezpieczeństwa, jakie zawierają opisy eksplikacyjne, ale stara się go uniknąć, uciekając się do wszystkich rękojmi analizy starannej i logicznej. Jeśli empiryk utrzymuje, że niebezpieczeństwo istnieje nawet przy najstaranniejszej analizie naszych zagadnień, to zgadzam się z nim zupełnie, z tą tylko różnicą, że, kiedy on usiłuje uniknąć tego niebezpieczeństwa, nie schodząc z drogi śle-

pego obserwowania, ja jestem zwolennikiem obserwacji pod światłem. Co do niebezpieczeństwa — to ryzyko biorę na siebie. Jeśli pomiędzy memi słuchaczami znajdują się tacy, których to niebezpieczeństwo przeraża, to na moje wykłady uczęszczać nie powinni.

L. H.

Z LITERATURY.

Jubileusz polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego.

Zeszyt 3-ci (marcowy) pisma naszych kolegów warszawskich „Wychowanie w domu i szkole“ poświęcony jest prawie w całości jubileuszowej pracy z powodu trzydziestolecia istnienia pierwszego pisma pedagogicznego w Królestwie Polskim.

Autor pracy tej, prof. A. Karbowiak (z Krakowa) wyjaśnia nam w zagajeniu powstanie jubileuszu w ten sposób: „*Przegląd pedagogiczny*“, założony w Warszawie w początkach r. 1882, wychodził do końca r. 1905. Z początkiem r. 1906 przemienił się w „*Szkołę polską*“, z której w styczniu roku 1908 powstały „*Sprawy szkolne*“, a z nich w rok później „*Wychowanie w domu i szkole*“.

Na uczczenie tedy tego nieprzerwanego, choć nieco proteuszowego ciągu lat 30-tu otrzymaliśmy cenne studjum statystyczno-historyczne, zawierające przegląd polskiej pracy pedagogicznej; wchodzą w zakres jego „wszystkie nasze dawniejsze i dzisiejsze czasopisma pedagogiczne, które bądź w całości, bądź też w przeważnej części służyły i służą wielkiej sprawie wychowania narodowego“.

Krótki wstęp zaznajamia nas z początkami pism pedagogicznych za granicą, z którego okazuje się, że w każdym razie prasa pedagogiczna tam zaczęła się wcześniej a rozwija się pomyślniej, niż u nas. W Niemczech poczyna się już w ostatnich dziesięcioleeiach w. XVIII; są tam pisma, których istnienie oblicza się bez przerwy na lat siedmdziesiąt lub sześćdziesiąt kilka. We Francji mamy również już w r. 1793 pierwsze pismo pedagogiczne. Nawet Czesi wyprzedzili nas pod tym względem i mieli już

dwa organy pedagogiczne w obiegu, kiedy (w r. 1849) „pomyślano o pierwszym fachowym pedagogicznym piśmie polskim“. Autor stwierdza, że „czeska prasa pedagogiczna miała trwalszy byt i raźniejszy rozrost, niż polska“.

Oczywiście, czyniąc uwagi o „biednym“ życiu czasopism pedagogicznych w Polsce (jak się wyraża Redakcja „Wychowania“ w przedmowie) musimy — wraz z nią — podkreślić ciężkie waruki polityczne, które i tu, jak wszędzie, odbić się musiały. Redakcja zaznacza nawet, że i na pracy prof. Karbowiaka wpływ tych stosunków widoczny: odrębność warunków i życia trzech dzielnic dawnej Rzeczypospolitej sprawiły, że „czasopisma, wychodzące na terenie bliżej i bezpośredniej mu (autorowi) znanym, jak np. teren zaboru austryjackiego, w interpretacji jego znalazły wyraz pełniejszy.“

Po tych zastrzeżeniach możemy przystąpić do rozejrzenia się w głównym przedmiocie pracy prof. K. Zadanie nasze polega zresztą tylko na streszczeniu wyników badań szan. autora, zupełnie źródłowych i ścisłych.

Pierwszym „wydawnictwem perjodycznym o charakterze na pół pedagogicznym“ był wydawany w Warszawie w latach 1824, 1826—7 i 1830 *„Rocznik instytutów religijnych i edukacyjnych w Królestwie Polskiem“*. Redagowany przez naczelnika Dyrekcji wychowania publicznego, Jana Radomińskiego, nie zasługuje wprawdzie na miano organu fachowego, dostarcza jednak ważnego materjału do stanu ówczesnego szkolnictwa u nas. Po za danemi biograficznemi do działalności ludzi znakomitych, jak Staszic, Józef Lipiński i inni, mamy tu szczegółową statystykę ówczesnego Uniwersytetu, szkół wojewódzkich, wydziałowych, podwydziałowych, elementarnych, niedzielnych, szkoły górniczej w Kielcach, instytutu głuchoniemych w Warszawie i t. d.

Rocznik ten był jednym i ostatnim dowodem względnej swobody przed powstaniem listopadowym. Po upadku powstania reakcja w Królestwie i Galicji stłumiła wszelkie objawy myśli wolniejszej. Jedynie w Poznańskim oddech nieco swobodniejszy czyni z dzielnicy tej na pewien czas „jedyną ulegalizowaną ostoję polskiego ruchu pedagogicznego“.

Zaznaczają się tu działalnością wybitną *Ewaryst Estkowski* i *Łukaszewski*. Pierwszy zwłaszcza, od r. 1845 aż

do 1854, jest duszą. inicjatorem i kierownikiem wszystkich w okresie lat tych pojawiających się pism pedagogicznych. *„Pismo dla nauczycieli ludu i ludu polskiego“* (1845)—*„Kościół i szkoła“* (1846—1849), a wreszcie istotnie pierwsze polskie czasopisma pedagogiczne, naprawdę i w całości fachowe, wydawane w Poznaniu od r. 1849—1853 *„Szkoła polska“* są terenem i świadectwem niestrudzonej działalności człowieka, będącego zarazem dowodem, co może jednostka, energji pełna i poświęceń. „Szkoła polska“ dodawała od kwietnia r. 1850 bezpłatne pisemko p. t. „Szkółka dla dzieci“, a walczyła przez cały czas z najcięższemi warunkami bytu. Autor niepowodzenie jej tłumaczy gorączkową zrazu temperaturą społeczeństwa, przywiązującego wiele nadziei do r. 1848, a potym zupełnym upadkiem ducha i zleniwieniem umysłów powszechnym. „Szkoła Polska“ miała charakter wybitnie i głęboko narodowy (artykuł *Libelta* o narodowości i *Jana Rymarkiewicza* o potrzebie nauki narodowości), pomieszczała artykuły z dziedziny teorji pedagogiki, dydaktyki i metodyki (pióra przeważnie *Estkowskiego*), zwróciła uwagę na wychowanie fizyczne i t. d.

Warto powtórzyć słowa autora pracy jubileuszowej:

„Przez to wszystko, jak również przez swą dolę i niedolę, istnie narodowo-polską, jest nam „Szkoła Polska“ pismem bardzo sympatycznym. Nie potrzebujemy się wstydzić naszego pierwszego pisma rzetelnie pedagogicznego, a za to niech będzie Ewarystowi Estkowskiemu cześć na wszystkie czasy“.

Po upadku „Szkoły“ rozpoczyna się wogóle zanik prasy pedagogicznej w Poznańskim—warunki istnienia pogarszają się z roku na rok. Jeszcze parę, słabszych zresztą błysków („Pedagog,“ sześciotygodniowa „Oświata“ z r. 1865, „Noworocznik Bydgoski“ z r. 1868)—i (mówiąc słowami autora) „pedagogika niemiecka zmiotła tam z widowni publicznej pedagogikę polską. Czy na długo?...“

Po roku 1863 jedynym ogniskiem swobodniejszego w Polsce życia staje się Galicja. Tutaj też i czasopiśmiennictwo pedagogiczne osiąga najwyższy w tym czasie rozkwit. W roku 1868 powstaje we Lwowie miesięcznik *„Szkoła“*, a równocześnie organizuje się „Polskie Towarzystwo pedagogiczne“. Inicjatorem jednego i drugiego jest prof. politechniki Karol Maszkowski. „Szkoła“ wycho-

dzi bez przerwy do tej chwili, istnieje zatym już czterdziesty piąty rok. Od r. 1909 podtytuł jej brzmi: „Organ Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania w ogólności, a w szczególności szkolnictwu ludowemu“. Redakcję prowadzili przeważnie znani w Galicji dyrektorowie gimnazjalni (Trzaskowski, Samolewicz, Sobieski, Warmski i inni), z początku r. 1903 objął redakcję nauczyciel ludowy, Ludwik Pierzchała. Od r. 1901 wychodzi przy „Szkole“, dodatek książkowy p. t. „Praktyka szkolna“, zawierający prace z dziedziny dydaktyki i metodyki. Bardzo interesującym i charakterystycznym dla stosunków galicyjskich jest przebieg stosunku pisma do Rady Szkolnej Krajowej. Zrazu przyjazny, zmienia się wkrótce w „gorączkową opozycję.“ Nie na długo. Pod kierunkiem dyrektorów „Szkoła“ stała się wnet pismem subwencjonowanym i popieranym przez Sejm i Radę Szkolną. „Zyskała pomoc materjalną“ — powiada prof. K.—„ale straciła wolność ruchów i niezawisłość i wiele na popularności“. Chwalenie wszelkich rozporządzeń i planów szkolnych stało się jej tonem zasadniczym. Ale koło r. 1900 „Towarzystwo pedagogiczne“ nieco się zrewolucjonizowało; a organ jego przeszedł do opozycji, zresztą nie skrajnej i polegającej zawsze na krytyce rzeczowej. Oczywiście, Rada Szkolna cofnęła zaraz subwencję i prenumeratę kilkuset egzemplarzy. Ton krytykujący przetrwał w piśmie do chwili obecnej.

„Szkoła“ i „Towarzystwo pedagogiczne“ reprezentują głównie (jak widzieliśmy) szkolnictwo ludowe. Dopiero w r. 1884 nauczyciele szkół średnich i wyższych odłączyli się i założyli osobne „Tow. naucz. szkół wyższych“, a w następnym już roku zaczęło wychodzić we Lwowie „*Muzeum*“, jako organ Towarzystwa. W r. 1904 na czele Towarzystwa stanął prof. *dr. Kazimierz Twardowski* i od tej chwili datuje się też gruntowna przemiana pisma w kierunku poważnej pracy pedagogicznej. Od r. 1885 do 1905 liczba egzemplarzy nakładu wzrosła z 650 na 1100. Ilość stron rocznika (pomimo wydzielenia sprawozdań Towarzystwa) wzrosła z 656 na 1202, obrót kasowy wynosi 11.845 koron.

W każdej rubryce wzrost powolny ale ciągły. „W obecnym stanie rozwoju „Muzeum“ jest bezsprzecznie najpoważniejszym i najbardziej naukowym ze wszystkich pol-

skich czasopism pedagogicznych, a także między obcemi zajmuje zaszczytne miejsce". Redaktorem jest obecnie (od r. 1890) dr. Bolesław Mańkowski.

Nędzny poziom ekonomiczny nauczycieli ludowych w Galicji wytworzył wśród nich silny prąd opozycyjny. Radykalniej niż „Szkoła" i wprost bojowo wystąpiły: „*Głos nauczycielski*", który jako dwutygodnik zaczął wychodzić w r. 1883 w Kołomyi, ale istniał krótko; „*Szkolnictwo*", od r. 1891 do dnia dzisiejszego wychodzi jako organ nauczycielstwa ludowego w N. Sączu, obecnie trzy razy na miesiąc, pod red. Józefa Gutowskiego. Główna uwaga zwrócona na sprawy zawodowe i bieżące. Pomimo zwalczania przez „sfery decydujące" pismo doszło w r. 1892 do 700 prenumeratorów. Od r. 1902 wychodzi w Krakowie „*Gazeta szkolna*", jako wyraz opozycji osobistej redaktora, b. nauczyciela ludowego, Stanisława Rosoła. Silnie opozycyjne stanowisko zajmuje „*Głos nauczycielstwa ludowego*", dwutygodnik, wychodzący od r. 1906, jako organ „Związku nauczycielstwa ludowego", pod red. St. Nowaka; od stycznia 1912 z dodatkiem p. t. „*Ruch pedagogiczny*".[1])

Odrębne stanowisko przejawia „*Wolna Szkoła*", wychodząca od stycznia 1911 we Lwowie, jako miesięcznik. Początek jego w walce ogólno-austryjackiej żywiołów postępowych przeciwko tendencjom chrześcijańsko-socjalnej partji. Ideałem pisma i ruchu: „wychować prawdziwego człowieka o umyśle wolnym, umiejącym się orjentować w życiu, samodzielnym i twórczym". Prof. Karbowiak nazywa cel „Wolnej Szkoły" — „idealistyczno-międzynarodowym zniwelowaniem" i zarzuca jej przedewszystkim brak wszelkich ideałów narodowych.

Pomijamy liczne efemerydy, jak „*Szkoła przyszłości*" (Julji Benoni-Dobrowolskiej), „*Ruch*" (Samborski), „*Byt*" i t. d.

Na t. zw. Śląsku austrjackim wychodzi w Cieszynie od r. 1892 „*Miesięcznik pedagogiczny*". Wiadomo, jak doniosłą jest ta placówka i stąd łatwo pojąć, jakie ciężkie musi być tam zadanie polskiego pisma pedagogicznego.

---

[1]) O tym piśmie dajemy sprawozdanie oddzielne.

Mimo to pismo przetrwało jakoś i wychodzi obecnie przy 465 prenumeratorach (z tych 346 na Śląsku, a 119 w Galicji). Treść „Miesięcznika“ uboga, daje się odczuwać brak poważniejszych artykułów, czego przyczyna w braku funduszów. „Podajmy przecież, nawołuje prof. K. nauczycielstwu śląskiemu, które z wielkim wysiłkiem sił i ofiar pracuje na kresach zachodnich dla wspólnej sprawy narodowej, bratnią pomocną dłoń, poślijmy mu od czasu do czasu choćby drobne ale dobre owoce naszych piór!“

Kto zna Galicję, wie, że żadna tam władza bez sprzymierzeńczych pism być nie może. To też wkrótce po „Szkole“, postarano się o *„Rodzinę i Szkołę“* i na nią przeniesiono łaski w postaci zaprenumerowania pisma dla 130 szkół i dla bibljotek szkolnych i okręgowych. Pozatym wychodzi organ oficjalny p. t. *„Dziennik urzędowy c. k. Rady Szkolnej krajowej w Galicji“*, zawierający rozporządzenia władz szkolnych, tudzież daty statystyczne. Od niedawna jako dodatek pojawia się *„Czasopismo pedagogiczne“*, z artykułami z dziedziny teorji i praktyki szkolnej. Nadto wychodzą w Galicji dwa pisma fachowe dla nauczycieli religji — *„Miesięcznik katechetyczny i wychowawczy“* (dawniejszy „Dwutygodnik katechet. i duszpasterski“) i na ton izraelsko-biblijny nastrojone *„Wychowanie i oświata“*, organ „Tow. naucz. religji mojżeszowej szkół ludowych i wydziałowych w Galicji“. Tendencje pisma asymilatorskie.

Na odrębną uwagę i podkreślenie zasługuje wydany w r. 1904 w Krakowie duży tom kwartalnika p. t. *„Reforma szkolna“*. Redaktor, Adam Szymański, autor „Szkiców“, miał plany rozległe, zorganizował towarzystwo p. t. „Zreformowanie wychowania i nauczania“, którego celem było zainteresowanie sfer pozaszkolnych kwestją wychowania. Skończyło się na jednym tomie wydawnictwa, ale są w nim rzeczy niektóre wartości wielkiej. *Chmielowski* (niemal tuż przed śmiercią) nadesłał artykuł p. t. „Początki reformy wychowania za czasów A. Wielopolskiego“; *Witkiewicz* świetnym piórem kreśli ujemne strony nauczania religji za pomocą katechizmu („Chrześcijaństwo i katechizm“); studjum Marji Hornowskiej p. t. „Nauczanie religji w polskiej literaturze pedagogicznej“ jest sumiennym referatem historycznym. Nad to tom zawiera przekłady: Pawła Lacombe'a „Zarys nauczania, opartego na psy-

chologji dziecka", bardzo śmiały i ciekawy—rzecz Immanuela Kanta „O pedagogice" i t. d. Niestety, wszystko to—niedokończone.

W *Królestwie* polityka długo tamowała wszelki rozwój czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Dopiero w r. 1879 zaczyna się praca koło „*Encyklopedji wychowawczej*", która urywa się w roku 1894 na czwartym tomie, poczym wznowiona w r. 1900 doszła do wyrazu „Program". Autor zarzuca „Encyklopedji wiele braków poważnych, mimo to uznaje ją za wydawnictwo bądźcobądź pożądane i na większe niż dotąd zasługujące poparcie ze strony społeczeństwa. W r. 1882 ukazał się „*Rocznik pedagogiczny*", wydany staraniem i pod redakcją S. Dicksteina. Współpracownikami byli: Jan Amborski, Dygasiński, Chmielowski, Korzon, St. Kramsztyk, Radliński, Smoleński, Łagowski, Nałkowski, Wernic i in. Drugi tom wyszedł w r. 1884 i już tylko dzięki poparciu kasy im. Mianowskiego. Z pośród prac autor wyróżnia dwie rozprawki *Dygasińskiego* („O nauczaniu poglądowym w szkole elementarnej" i „Rzut oka na gienezę duszy ludzkiej") oraz *H. Wernica:* „Dwa główne punkty wychowania"; w t. II. artykuł *R. Löwenfelda:* „Szkoły wyższe w W. K. Poznańskim".

W tym samym roku (1882) z inicjatywy Eug. Babińskiego zaczyna wychodzić „*Przegląd pedagogiczny*". Prof. Karbowiak zwraca uwagę na ciężkie warunki cenzuralne, z jakiemi — naturalnie obok wspólnego wszystkim dzielnicom wroga: apatji społeczeństwa—walczyć musiało pismo. Niestety, faktem, już nie z cenzury wynikającym, jest, że liczba prenumeratorów z 400 w r. 1882 i 1883 spadła w r. 1884 do 130. Wydawca Babiński musiał przez pierwsze trzy lata dopłacać corocznie po parę tysięcy rubli. Wtedy, z inicjatywy Flor. Łagowskiego, zawiązała się spółka wydawnicza z nauczycieli i obywateli, którzy mieli za zadanie pokrywać niedobory. Tak, dzięki ofiarności przedewszystkim nauczycielstwa, pismo przetrwało do r. 1905. Redakcję prowadzili: Babiński, Łagowski, Dawid. Współpracowali—obok nich—Dygasiński, Nałkowski, Kramsztyk, później Moszczeńska, Karpowicz, M. Weryho, Wł. Heinrich i inni. W r. 1898 kierunek pisma nieco się zmienił, w komitecie redakcyjnym zasiedli: Chrzanowski, Korzon, Król, Szycówna i in. Król objął redakcję. W r. 1890 pismo oży-

wiło się i pogłębiło znacznie pod ponowną redakcją *J. Wł. Dawida*. Nowy redaktor wprowadził znaczne ulepszenia, w postaci działów: „Poradnik wychowawczy“, „Dziennik pedagoga“, dodatków, jak „Kurs metodyczny“, „Ogródek dziecięcy“, „Kurs samokształcenia“ i t. p.

Z początkiem r. 1906 powstaje „*Szkoła Polska*“, jako organ „Stow. Naucz. Polskiego“ i w pewnej mierze dalszy ciąg „Przeglądu“. Pismo zostało zawieszone w r. 1907, na mocy ustaw stanu wojennego. „Szkoła polska“ wychodziła jako dwutygodnik pod redakcją naprzód Kaz. Kujawskiego, potym Lucjana Zarzeckiego. Kierownikiem działu elementarnego był *Mieczysław Brzeziński*. W styczniu r. 1908 pismo wychodzi nadal pod nazwą „*Spraw szkolnych*“, od stycznia 1909 jako: „*Wychowanie w domu i szkole*“ pod red. *L. Zarzeckiego*.

Równocześnie ze „Szkołą Polską“ (styczeń 1908) zaczęły wychodzić „*Nowe Tory*“, od r. 1908 własność (i organ) Pol. Zw. N. Prof. Karbowiak charakteryzuje pismo nasze dość przyjaźnie, czyni mu zresztą jednak— niektóre zarzuty z pewnych braków. Nie przytaczamy „historji“ naszego miesięcznika, gdyż jest ona świeża i bez wątpienia w pamięci czytelników.

Stan więc obecny prasy pedagogicznej według dzielnic przedstawia się następująco:

Królestwo—ma trzy czasopisma (Wychowanie, Nowe Tory i Ruch) i „Encyklopedję wychowawczą“.

Galicja i Śląsk—11 pism.

Poznańskie—niema ani jednego.

Wypada razem pism 15. Prof. K. oblicza, że „chcąc dorównać Niemcom, musielibyśmy mieć przeszło cztery razy tyle czasopism pedagogicznych, niż mamy obecnie“.

Praca kończy się osobistemi refleksjami autora o stanie i wartości naszego czasopiśmiennictwa pedagogicznego i wnioskiem, że „zjazd redaktorów i współpracowników polskich czasopism pedagogicznych z udziałem reprezentantów poszczególnych warstw narodowych, zwłaszcza rodzicielskich, miałby do załatwienia wiele pilnych spraw prasowych pedagogicznych i byłby doniosłym czynnikiem w rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego“.

Mamy ponadto tablicę chronologiczną, dokładny wykaz osób i ważniejszych rzeczy, liczne podobizny zasłużonych (przeważnie) autorów, co wszystko zwiększa wartość

pracy i podnosi zasługę Redakcji „Wychowania w domu i szkole“.

B. D.

Ruch pedagogiczny, dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielstwa ludowego“, zaczął wychodzić w Krakowie, w styczniu b. r. Mamy przed sobą cztery zeszyty tego pisma i poznawszy się z ich treścią, musimy z radością stwierdzić, że przybywa nam nowy naprawdę poważny miesięcznik pedagogiczny. Redakcja zaznacza w słowie wstępnym, że w Galicji panuje „zupełny niemal zastój w dziedzinie reform wychowawczych“, a szczególnie zgubny system w szkolnictwie ludowym. Dla przeprowadzenia zmian w tych stosunkach potrzeba jednak, aby „reforma dokonała się wprzód w umysłach całego nauczycielstwa“. W tym celu „Ruch pedagogiczny“ pragnie „zaznajomić jak najszersze sfery nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z głęboką zmianą, jaka się dokonywa w wychowaniu dziecka na Zachodzie i w Królestwie Polskim“. Redakcja zapowiada, że starać się będzie o utrzymanie stałego kontaktu z pracownikami na polu wychowania w Królestwie. Dobór artykułów w czterech pierwszych zeszytach świadczy, że pismo wzięło się odrazu energicznie do realizowania celów swoich. Znajdujemy tam dwa artykuły *J. Wł. Dawida,* z których szczególnie rzecz *„O duszy nauczycielstwa“* winna być mocno wzięta do serca przez wszystkich wychowawców i nauczycieli; dalej szkic historyczny p. *H. Orszy „Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego“* (z końca XVIII w. i pierwszej ćwierci XIX); *H. Rowida. „Rzut oka na rozwój pedologji za granicą i w Polsce“* i t. d. Przegląd czasopism i bibljografja w jęz. polskim i obcych dopełnia treści. Pismo redaguje dr. *Henryk Kanarek,* współpracownik i przyjaciel naszego miesięcznika, któremu też do rozpoczętej pracy życzenia gorące przesyłamy.

Rosikat A. Individualität und Persönlichkeit. (Leipzig, Krüger 1911) 87 str.

Stosunkiem indywidualności do osobowości w wychowaniu zajmuje się Foerster w dziele „Szkoła i charakter“ i określa go w następujący sposób: „Indywidualność musi

stać się podległą, by samoistna osobowość uzyskać mogła panowanie niepodzielne. Można powiedzieć w pewnym znaczeniu, że osobowość jest skupieniem, a indywidualność rozdrobnieniem i rozproszeniem. Kult swobodnego indywidualizmu prowadzi niezawodnie do rozrostu wszelkich namiętności, drażliwości, oraz żądz, a w ten sposób prowadzi do panowania świata zewnętrznego nad człowiekiem, co znaczy, że wolność zamienia się w niewolę". (Por. moją recenzję w Muzeum 1911, II, str. 419).

Do podobnych konkluzji dochodzi i autor naszej broszury, któremu chodzi, jak tytuł jej wskazuje, przedewszystkim o odgraniczenie tych dwu pojęć, któremi dziś tak hojnie szafujemy w pedagogice, nie zdając sobie jasno sprawy, czy jest i jaka jest między niemi różnica. Pojęciami indywidualizmu i osobowości zajmowali się Schiller, Steinthal, Natorp, Zieliński, Virchow, Sigwart i inni, nie dali jednak wyczerpującej charakterystyki jednego i drugiego pojęcia.

Jak już sama nazwa wskazuje, ma indywidualność coś wspólnego z indywiduum, z jednostką pod względem gatunkowym, z tym, co jest niepodzielne, podczas gdy osobowość pochodzi od osoba (persona) a więc od człowieka, który na mocy swej woli, swoich czynów gra pewną rolę. Gdy zatym na pojęcie indywidualności składa się cały kompleks popędów, namiętności, cech oddzielających indywiduum od innych danego gatunku, to zasadniczym miernikiem osobowości będzie świadoma swoich czynów i zamiarów wola.

„Indywidualność jest istotą indywiduum, osobowość istotą osoby.—Indywidualność jest zatym cechą człowieka, o ile ją natura ogranicza". Wola jako świadomość ludzkiej czynności jest konstytucyjną cechą osobowości." O ile zatym człowiek jest indywidualnością dzięki naturze, o tyle jest osobowością dzięki jedynie sobie samemu.

Że mieszamy często obydwa te pojęcia pochodzi stąd, że one równocześnie występują w świecie realnym w formie realnej, t. j. w człowieku. Trudno też rozstrzygnąć, co jest ważniejszym w życiu człowieka i ludzkości całej, indywidualność czy osobowość. Nie umie też na to odpowiedzieć Rosikat, stąd wywody jego, choć tu i ówdzie nader trafne, nie rozwiązują bynajmniej kwestji. Faktem jest, że indywidualność jest źródłem sztuki, genjuszu, religji, nau-

ki; z drugiej strony nie można nie uznać, że społeczeństwo żadne istnieć nie może, jeżeli się składa z samych indywidualności a nie posiada znacznej części osobowości. Znaczenie indywidualności dla rozwoju kultury jest ogromne, niemniej pewne jednak jest, że indywidualność nie podniesiona do idealnej wysokości osobowości zbyt często prowadzi jednostki i społeczeństwa do upadku, jak to udowadnia historja (Grecja, Renesans). Nietzsche i Stirner są klasycznym przykładem na to, jak wybujała indywidualność skłania się często do nieuznawania prawd drugiego, a zatym łączników społecznych. Z drugiej jednak strony taki Nietzsche sam widział, że indywidualizm pojęty w najszerszym tego słowa znaczeniu i zastosowaniu ma pchnąć ludzkość na nowy tor rozwoju, który wyda „nadczłowieka“, będącego według filozofa z Sils Maria skończoną osobowością. I w ten sposób skrajny indywidualista staje się mimowoli apostołem skrajnego kultu osobowości.

Indywidualność musi zatym przejść w osobowość, skoncentrowaną w sobie, rządzoną przez świadomą swoich czynów i zamiarów wolę, która nie kryje się z chwilowemi popędami, przyrodzonemi skłonnościami i t. d. Wola zaś może być niekiedy dobrą ale nie zawsze nią jest w istocie. Chodzi zatym w wychowaniu o to, aby na nią wpływać i skierować ją ku celom wyższym, szlachetnym i idealnym. W ten sposób indywidualność zbliża się do celu swego rozwoju, t. j. do idei moralnej wolności, jaką wyraził Kant w znanym swoim kategorycznym imperatywie. Dlatego jego biograf H. St. Chamberlain powiada: „Osobowość jest zobjektywizowaną ideą wolności“. Podobnie Natorp, pedagog społeczny. Prawda, że indywidualność dąży do wolności, ale jest ona inną niż wolność osobowości; „indywidualność lubuje się w wolności, do której nęci namiętność; osobowość dąży do wolności, którą zapewnia nam dopiero przywiązanie do prawa moralności“.

To też gdy indywidualność jest tylko składnikiem charakteru, jest osobowość idealnym jego wykwitem. Szkoła ma tedy uwzględniać indywidualne zdolności wychowanków, o ile to się bez przesady i bez szkody dla przyszłej osobowości stać może. Nie zapominajmy bowiem, że naród, społeczeństwo, ojczyzna rozwijają się i giną z rozwojem i zanikiem osobowości obywateli.

Stryj. *Dr. M. Bienenstock.*

Boole Everest Mary: Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej. Z angielskiego tłum. M. Sadzewiczowa (Warszawa, Gebethner i Wolff).

Autorce, znanej nauczycielce matematyki, chodzi o wskazanie, w jaki sposób należy w wieku dziecięcym wytworzyć odpowiednie warunki dla późniejszej myśli naukowej, o ile naturalnie przeznacza się dziecko do studjów. Stąd wywody swoje opiera na psychologji pedagogicznej, na której wszelkie nauczanie i wychowanie oparte być powinno.

Aby umysł młodociany przygotować należycie do późniejszej pracy, należy ćwiczyć go już wcześnie przez wytwarzanie pewnego stałego szeregu stanów umysłowych, do których mniej więcej należą następujące: poszanowanie, uwaga, obserwacja, analiza, antyteza, synteza, kontemplacja, oddalenie się, odpoczynek, sąd lub zklasyfikowanie. Bardzo często jest rzeczą niemożliwą uwzględnianie wszystkich tych procesów duchowych, następujących po sobie bardzo szybko. O to też nie chodzi. Starać się musimy o pielęgnowanie wrażliwości, pewnej rytmiki stanów, która robi umysł bardziej elastycznym.

Z tego schematu psychologicznego widać, że wychowanie początkowe ma uwzględniać w znacznym stopniu indywidualności dziecka, jego popęd do działania, samouctwa, doświadczenia i t. d. Jednak bez przesady, którą autorka widzi słusznie zwłaszcza w nowoczesnych żądaniach reformatorów pedagogicznych. A więc *nie* na wszystko należy pozwalać dzieciom, *nie* wszystko muszą wykrywać same i t. d. Dziecko powinno się uczyć obserwacji, odbierania pewnych wrażeń stale, bez analizowania i uświadamiania, powinno uczyć się szanować te wrażenia, te objawy, jakie widzi i obserwuje, aby w ten sposób wytworzyć pewną dyspozycję ducha, potrzebną przy późniejszej nauce ścisłej jak fizyka, matematyka i t. p.

Jedynym racjonalnym sposobem takiego przygotowania jest nauka nie systematyczna, nie dla egzaminów, lecz okolicznościowa, ciągła, życiowa, pod kierownictwem ludzi, którzy z entuzjazmem i przejęciem się oddają się tej lub owej gałęzi wiedzy. Dziecko, patrząc na pracę takiego człowieka, więcej skorzysta niż z nauki pod okiem najbardziej zawodowego nauczyciela. Przy takiej ciągłości i ta-

kim urozmaiceniu życia dziecka nauka odbywa się właściwie zawsze a jednak właściwie nigdy, przyczym jego siły duchowe, które w normalnych (a raczej anormalnych) warunkach pracy szkolnej tak łatwo się nużą, zawsze pozostają świeże. To jedno.

Po wtóre taki sposób nauczania przygotowuje doskonale t. zw. *myślenie pozaświadome*, które w nauce jest czynnikiem pierwszorzędnym. Dziecko, obserwując pewne zjawiska życiowe niech przeżywa je w milczeniu, wtedy bowiem wchodzi w stosunek z danym zjawiskiem. „Czas tej pracy jest świętem jaźni; ugorująca wtedy dusza nabiera potęgi rodnej. Takie ćwiczenia—rzekłbym w myśleniu pozaświadomym należy uprawiać nawet wtedy, gdy dziecko już chodzi do szkoły, w okresach wolnych od nauki obowiązkowej a więc po południu, podczas rekreacji, wogóle kiedy się dziecku podoba. Dobierać należy dlań takie przedmioty, takie zajęcia, służące ku zasileniu myślenia pozaświadomego, które w umyśle dziecka nie mają nic wspólnego z zajęciami obowiązkowemi. Jeżeli dziecko przytym błądzi (bez narażenia swego zdrowia na szwank) nie szkodzi. „Der Mensch in seinem dunklen Drange wird sich des rechten Weges stets bewusst“ — możemy powtórzyć z Goethem w odniesieniu do naszego momentu.

Nadto powinniśmy dziecko otaczać tym, co ma stanowić późniejszy jego materjał nauki, a więc np. ciałami gieometrycznemi, prymitywnemi przyrządami fizykalnemi (np. syfon wody sodowej), modelami maszyn, liczydłami etc. Dziecko przez ciągłe obcowanie z niemi rozwija swoje zmysły, myśli jego w odniesieniu do tych zjawisk i form się kojarzą i przygotowują grunt dla zrozumienia późniejszych teorji naukowych. Nie potrzeba chyba dodawać (co autorka także udowadnia!), że takie ćwiczenie wyobraźni gieometrycznej, matematycznej czy innej jest jedynie higjenicznym i nie ma nic wspólnego z tendencyjnym i świadomym przeładowywaniem i przeciążaniem umysłu przez dzisiejszą naukę szkolną lub i przedszkolną. Podobnie postępując, można przygotować dziecko już w okresie przedszkolnym do nauki logiki i etyki, przyczym należy pozwalać dziecku pytać się o wszystko i zawsze wbrew zasadzie „dobrego wychowania“, że dziecko „ma mówić tylko wtedy, gdy jest pytane“.

Oto są główne myśli, jakie z wywodów autorki wy-

snuć się dały. Niestety, nie można o nich powiedzieć, aby autorka przeprowadziła i przedstawiła je jasno i plastycznie, jakby się to należało, zwłaszcza, że książeczka nasza jest przeznaczona głównie dla matek i wogóle osób, zajmujących się domowym, przedszkolnym wychowaniem dziecka.

Do tego celu nie nadaje się książka dlatego, że żadna prawie matka, ani taka osoba wychowująca nie jest fachowcem ani w matematyce, ani w fizyce, ani w innej gałęzi nauk ścisłych, który, jedynie z *zupełną* korzyścią mógłby zastosować i zrealizować do pewnego stopnia rady autorki.

Książka, przeznaczona dla matek i wychowawców, musi być z natury rzeczy już jasna, popularna, mniej naukowa a więcej praktyczna. To też sądzę, że owe praktyczne wskazówki pedagogiczne, które rozsiane są w oddzielnych rozdziałach tej książeczki powita i zastosuje każdy wychowawca z przyjemnością (choć nie z równą łatwością) i nie będzie się wcale gniewał o to, że autorka bardzo często się powtarza.

Stryj. *Dr. M. Bienenstock.*

Przegląd bibljograficzny

za kwiecień i maj r. 1912. *)

I. Historja pedagogji.

43. Dr. Z. B u j a k o w s k i. **Pierwsza pedagogiczna książka polska.** Wych. (Warszawa, marzec, 1912).

44. **Hugo Kołłątaj** (życiorys przez T a d. G r a b o w s k i e g o; proba syntezy p. M i c h. S o k o l n i c k i e g o; Kołłątaj o edukacji kobiet; z puścizny K. i t. d.). Przewodnik oświatowy (Kraków, kwiecień i maj 1912).

45. Prof. Dr. K a r b o w i a k. **Polskie czasopisma pedagogiczne.** Wych. (Warszawa, marzec 1912).

46. S z y c ó w n a A. **Alfred Binet i jego zasługi na polu psychologji dziecka i psychologji doświadczalnej.** Muzeum (Lwów, marzec 1912).

II. Szkolnictwo współczesne polskie i obce.

47. **Statut nowej szkoły.** Kraków 1912. Nakł. Towarzystwa.

III. Pedagogja ogólna.

48. K. P r o c z k ó w n a. **Kilka uwag o nauczaniu wychowawczym.** (Prąd, kwiecień 1912) Warszawa.

49. S i u d a c z y ń s k i A g e n o r. **Bankructwo me-**

---

*) Patrz „Nowe Tory“ zesz. III, str. 265—269.

todu emulacji ze stanowiska nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki. (Rodzina i szkoła, Lwów styczeń 1912).

50. Kazimierz Bruchnalski. **Czasopisma dla młodzieży w Anglji** (Czas. pedag. Lwów R. I, z. 1, 1912).

IV. Dydaktyka ogólna.

51. Lipska-Librachowa Marja. **Teorje uwagi**. (Nauka i Życie dod. N. Gazety. Warszawa, styczeń-maj 1912).

V. Metodyka szczegółowa.

52. Dr. Antoni Mikulski. **Z zagadnień metodycznych**: Wypracowania piśmienne a indywidualność uczniów. (Czasop. pedag., Lwów 1912. R. I, zesz. 1).

VI. Wychowanie fizyczne, higjena i kwestje pokrewne.

53. Prof. Dr. Ciechanowski. **Zapiski z kolonji wakacyjnej dla uczniów szkół średnich w Porębie Wielkiej** (Zdrowie, Warszawa marzec 1912).

54. Lek.-dent. Helena Kon-Feldblumowa. **Walka z próchnicą zębów u młodzieży szkolnej**. (Zdrowie, Warszawa, maj 1912).

55. Dr. R. Nitsch. **O ławkach szkolnych** (wedł. odczytu na zebr. lekarzy szkolnych) Kraków, 1912.

56. Dr. Eug. Piasecki. **Kongresy międzynarodowe wychowania fizycznego.** Muzeum (Lwów, marzec, 1912).

57. Wojciechowska Wanda. **O pielęgnowaniu dzieci.** Nakł. Tow. im. P. Skargi. Lwów, 1912.

VII. Podręczniki i książki szkolne.

58. Witkowski August. **Zasady fizyki** tom III. Elektryczność i magnetyzm. Warszawa 1912. E. W. str. 655.

59. Kryński Ad. Ant. i Kryński Mirosław. **Zabytki języka staropolskiego**. Zeszyt 2-gi. Warsz. 1912.

60. B a r c i ń s k i A l e k s a n d e r. **Dzieje powszechne dla seminarjów nauczycielskich** część II od początku XII w. do czasów najnowszych. Lwów 1912.

61. Br. G u s t o w i c z i E m i l W y r o s t e k. **Księga wynalazków, przygód i podróży.** Najnowsze odkrycia i wynalazki z dziedziny przemysłu, techniki, przyrody i t. d., i t. d. (liczne ilustr. i 4 tabl. barwne). Łódź, 1912 nakł. L. Fiszera, Warszawa E. W.

62. G a w l i k M i e c z. **Dzieje odkryć gieograficznych.** Lwów 1912, nakł. Macierzy Polskiej.

63. P a t s c h k e S t a n i s ł a w. **Zasady termodynamiki.** Warszawa 1912 (wyd. kasy fund. im. prof. Jemiewicza przy Stow. Techników w Warszawie) E. W. str. 173.

64. R o s t a f i ń s k i J ó z e f. **Wiadomości z historji naturalnej dla szkół wydziałowych.** 315 ryc. w tekście i 1 tabl. kolor. Lwów 1912. Nakł. Zakł. nar. im. Ossolińskich. 8-ka, str. 350.

65. K r a m s z t y k S t a n. **Wykład arytmetyki handlowej.** Część ogólna, obejmująca zastosowanie zasad arytmetyki do potrzeb i zwyczajów kupieckich. Wyd. 3. nakł. b. wychowańców Szkoły handl. im. Leopolda Kronenberga. Warszawa 1912. E. W.

66. M a c i o ł o w s k i J u l j a n i B i n d e r B e r n a r d. **Methodisch-praktischer Wegweiser für den Volksunterricht in der deutschen Sprache** (I Th.) Krakau 1912.

Pamięci Bolesława Prusa.

Śmierć przychodzi najczęściej za wcześnie, cóż dopiero gdy zabiera Bolesława Prusa.

Ubogie w ludzi społeczeństwo utraciło wielkiego członka, który przez lat czterdzieści nieraz je prowadził, a zawsze rozrywał, uszlachetniał, podnosił. Był to przytym czas, kiedyśmy jak mówi Mickiewicz, „nawet w niebie nadziei nie widząc, ludzi, świat, siebie ohydzili...“

W Prusie człowieku życie odzyskiwało swą godność ludzką, w artyście, ciekawym rzeczy boskich i ludzkich, nabierało rzadkiego blasku, jaki mu nadaje oderwanie od przyziemnych, miałkich, codziennych interesów.

Niezmienna czujność moralna, wrodzona szeroka miłość, wreszcie o wielkiej skali talent sprawiają, że Prus z ducha i dzieła należy do poetów, wieszczów, nauczycieli narodu.

Zapominaliśmy o tym nieraz. Żył bowiem z nami, i był jak chleb powszedni, a tak się złączył z życiem naszym w jedno, że gdy śmierć rzuciła swą zasłonę na tę czcigodną głowę, choć odszedł, czujemy wokół jego obecność.

„Najszczęśliwszy los wyciągnął autor, który, w starości, powiedzieć może, że wszystko, co było w nim z życiotwórczych, umacniających, oświecają-

cych myśli i uczuć, żyje dalej w jego pismach, i że on sam jest tylko szarym popiołem, podczas gdy ogień ocalony został i poniesiony dalej.

A teraz, jeśli się rozważy jeszcze, że każdy postępek człowieka, nietylko książka, w jakikolwiek sposób staje się przyczyną innych postępków, postanowień, myśli, że wszystko, co się dzieje, nierozerwalnie mocno wiąże się ze wszystkim, co się dziać będzie, poznajemy prawdziwie istniejącą *nieśmiertelność*, nieśmiertelność ruchu: co raz ruch wywołało, jest w ogólnym łańcuchu wszelkiej istności, jak owad w bursztynie, zamknięte i uwiecznione".

KRONIKA.

Odczyty i wykłady publiczne z zakresu pedagogji, dydaktyki lub metodologji wygłosili w kwietniu:

1. *L. Zarzecki.* O rozwijaniu myślenia funkcjonalnego w nauczaniu matematyki elementarnej.

2. *L. Zarzecki.* Pojęcie związku fukcjonalnego w nauczaniu algiebry.

3. *W. Wojtowicz.* Nauczanie gieometrji elementarnej z uwzględnieniem pojęcia związku funkcjonalnego.

4. *Z. Arlitewicz i W. Werner.* Organizacja i prowadzenie ćwiczeń laboratoryjnych z fizyki (z pokazami).

5. *S. Landau.* Doświadczenia wykładowe z akustyki i optyki (z pokazami).

6. *M. Pożaryski.* Elektronowa teorja elektryczności.

7. *Dr. Brudziński, dr. Korczak i St. Karpowicz.* „Jak dzieci najlepiej mogą spędzić wakacje?“

8. *Dr. Joteykówna.* „Pedologja w obrazach“.

Gniazda sieroce.

Dr. Stanisław Nasiłowski z majątku swojego w Puczycach wydzielił pod sierocą zagrodę kawał ziemi i lasu, ogólnej wartości 10,000 rb., i sam krząta się około utworzenia gniazda. Powstanie więc nowa instytucja, która zapewni po wieczne czasy opiekę i wychowanie dziesięciorgu sierotom.

Od dnia 1-go marca do 1-go kwietnia przybyło Towarzystwu 160 członków i ofiarodawców. Do kasy Tow. wpłynęło w tym czasie gotówką 3,134 rb. 40 kop., a w naturze złożono ofiar wartości 222 rb. 72 kop.

„Dom Dziecięcy.“

W jesieni bieżącego roku szkolnego otwarto w Warszawie nowy zakład wychowawczy dla dzieci od lat 5 do 9, pod nazwą „Dom Dziecięcy“. Jakkolwiek jest on dzisiaj skromnym domkiem, obliczonym na przyjęcie dwa razy dziennie tylko po 32 dzieci, jednakże ze względu na wprowadzony w nim system zasługuje na uwagę ogółu. Przedewszystkim nowym i ciekawym jest samo założenie „Domu Dziecięcego“. Kierownicy jego postawili sobie za główny cel wykazać w praktyce, w jakich warunkach i jakiemi środkami metodycznemi zreformować można dzisiejsze wychowania przedszkolne w domu i zakła-

dach wychowawczych, przez prawidłowy rozwój i wzmożenie wszystkich zdolności dziecka. Z drugiej zaś strony „Dom Dziecięcy“ chce ułatwić swobodny i harmonijny rozwój ciała i ducha, a zarazem uchronić dziecko od licznych wad i niedomagań fizycznych, umysłowych i moralnych, które trapią młodzież naszą wskutek zaniedbania w wychowaniu elementarnych wymagań higjeny i pedagogiki naukowej.

Szkoły miejskie.

Warszawa z własnych funduszów utrzymuje: sześcioklasową szkołę męską, cztery szkoły czteroklasowe, z których trzy posiadają oddziały rzemieślnicze, 11 szkół dwuklasowych męskich, 4 dwuklasowe żeńskie, 116 szkół jednoklasowych męskich i 54 żeńskie, 44 szkoły rzemieślnicze, z których 20 jednoklasowych i 9 czteroklasowych, prócz tego 20 szkół początkowych żydowskich. Po za tym miasto wspiera szkołę początkową cerkiewną na Pradze, utrzymuje prawie całkowicie szkołę rzemieślniczą im. Konarskiego, specjalnie zaś wspomaga dwie szkoły poklasztorne męską i żeńską.

Utrzymanie szkół powyższych kosztuje miasto około 450,000 rb.

Udział sił pedagogicznych polskich w szkołach tych jest następujący: w szkole rzemieślniczej im. Konarskiego na 13 osób personelu jest, prócz prefekta, trzech Polaków, w szkole sześcioklasowej miejskiej na 9 osób personelu — jeden nauczyciel Polak oraz prefekt. W pozostałych czterech szkołach 4-klasowych na 58 osób nauczających Polaków, oprócz prefektów, jest 11. W szkołach 2-klasowych i 1-klasowych, odliczywszy 15 prefektów, stosunek nauczycieli Polaków jest następujący: w 2-klasowych męskich na 22 osoby, wykładające Polaków jest 17, w żeńskich na 10 nauczycielek są 4 Polki, w szkołach jednoklasowych męskich na 117 nauczycieli—Polaków jest 98, w żeńskich 1-klasowych na 58 nauczycielek jest 21 Polek.

W szkołach rzemieślniczych jednoklasowych nauczycieli Polaków na ogólną liczbę 31 jest 28; w szkołach dwuklasowych na 30 nauczycieli jest połowa Polaków, w 4-klasowych na 39 nauczycieli Polaków 18.

Ogółem na 389 stanowisk w szkołach miejskich, wyłącznie dla ludności polskiej, Polacy zajmują 207, przytym mogą być kierownikami najwyżej dwuklasowych szkół męskich. W szkołach żeńskich nauczycielki Polki już nie są dopuszczane na te stanowiska i wogóle liczba nauczycielek Polek w szkołach żeńskich zmniejsza się systematycznie.

Dodatek pedagogiczny Dziennika Urzędowego R. S. K.

Do nr. 3 Dziennika Urzędowego R. S. K. dołączono pierwszy zeszyt dodatku pedagogicznego p. t. „Czasopismo pedagogiczne“. Zeszyt ten zawiera artykuły: K. Bruchnalskiego „Czasopisma dla młodzieży w Anglji“, dr. S. Pawlika: „Znaczenie i zadania kursów dopełniających rolniczych“ z dodatkiem F. Zbyszyckiego „Borzęcin, wieś w powiecie Brzeskim“ i S. Witka: „Czajkowa, wieś w powiecie Mieleckim“ i dr. A. Mikulskiego: „Wypracowania piśmienne a indywidualność ucznia“.

Wzorowe budynki szkolne.

22 lutego r. b. w budynku gimnazjalnym w Sanoku runęła podłoga w miejscu ustępowym na II piętrze. Płyty kamienne, deski i belki spadające przebiły podłogę na pierwszym piętrze i spadły aż na parter. Mury budynku zarysowały się znacznie, tak, że każdej chwili grożą zawaleniem. *Gazeta Sanocka*, za którą *Muzeum* podaje tę wiadomość, wzywa rodziców, by aż do usunięcia niebezpieczeństwa zabronili dzieciom uczęszczać do szkoły.

Kongres esperantystów w Krakowie.

W dniach od 11 do 18 sierpnia odbędzie się w Krakowie wszechświatowy kongres esperantystów.

W kongresie prawdopodobnie uczestniczyć będzie do 2.000 cudzoziemców, reprezentujących kilkadziesiąt różnych narodowości.

Program zjazdu oprócz obrad specjalnych obejmuje oczywiście, jak to bywa zwykle, zwiedzanie osobliwości miasta oraz bliższej i dalszej okolicy: Wieliczki, Tatr, Pienin.

Na teatrze ma być grany po esperancku „Mazepa"; w kościele Marjackim do uczestników kongresu wygłosi kazanie po esperancku biskup Bandurski.

Słusznie zaznacza odezwa redakcji „Esperantysty Polskiego", że „sympatje budzi zjazd esperantystów i dlatego, że jest on wyrazem ruchu, który ludzi różnych plemion nie dzieli, lecz jednoczy, który wśród szału nacjonalistycznego naszych czasów usiłuje wnieść do życia powszechnego idealną nutę braterstwa".

Towarzystwo popierania przemysłu ludowego przypomina, że staraniem swoim kształci:

1. instruktorów tkackich w Oryszewie;
2. instruktorki tkackie w Grędzicach;
3. instruktorów koszykarskich, zabawkarskich i przemysłu drzewnego w Nałęczowie;
4. instruktorki plecionkarstwa, guzikarstwa i koronkarstwa w szkołach ochroniarek.

Nauka w tych szkołach wszędzie bezpłatna, a za całkowite utrzymanie płaci się po 7 rubli miesięcznie.

Towarzystwo otrzymuje zapomogę od ministerjum rolnictwa, zbiera ofiary, przyjmuje zapisy.

Składka członków rzeczywistych wynosi po 5 rb. rocznie, a zwyczajni płacą po 1 rublu.

Ogródki podwórzowe. Towarzystwo Higjeny Praktycznej im. Bolesława Prusa wydało plany zieleńców, które są do nabycia w biurze Zarządu (Włodzimierska Nr 6) po cenie kop. 20 za egzemplarz.

Ogród do zabaw, gier i zajęć praktycznych dla dzieci.—Jakkolwiek w ostatnich czasach kilka instytucji—w tej liczbie i Polski Związek Nauczycielski—rozwinęło mniej lub więcej energiczną i owocną działalność w celu zapewnienia dziatwie i młodzieży szkolnej należytego wypoczynku na wsi, oczywiście, iż pozostaje jeszcze i prawdopodobnie zawsze pozostawać będzie pewna ilość dzieci w wieku szkolnym, dla tej czy innej przyczyny nie mogących korzystać z dłuższego pobytu na świeżym wiejskim powietrzu. I takim, przez los pokrzywdzonym, możnaby

skoro już nie dłuższy pobyt, to choć kilka godzin dziennie odpoczynku lub zabawy na wsi zapewnić. W tym właśnie celu jedna z nauczycielek warszawskich, p. *Jaillard* założyła w Pyrach przy kolejce Grójeckiej *„Ogród do zabaw i zajęć praktycznych dla dzieci“*.

W myśl tego, cośmy powiedzieli wyżej jest on przeznaczony dla dzieci, których rodzice, nie mogąc dla jakichkolwiek powodów opuścić Warszawy podczas lata, pragną nie rozstając się na czas dłuższy z dziatwą, zapewnić jej odpowiednie warunki higjeniczne, rozrywkę, i o ile możności, zajęcie, połączone z pożytkiem dla zdrowia umysłu i ciała.

W ogrodzie p. Jaillard dzieci znajdą: zagonki, które będą mogły uprawiać pod kierunkiem ogrodnika, boisko do zabaw i gier, kopce piasku (dla małych dzieci), kilka zwierząt domowych i kilka sztuk drobiu, w celu zaznajamiania się z ich życiem i obyczajami; odbierać będą wskazówki do zbierania okazów, znajdą odpowiednie kierownictwo w gimnastyce, śpiewie chóralnym, slöjdzie i t. p.

Osoba p. Jaillard, umiejącej obchodzić się rozumnie i z niezmierną dbałością o dzieci, wreszcie i to, że Warszawa nie posiada prawie miejscowości w najbliższej okolicy odpowiednich na wycieczki z dziećmi mniejszemi, każe przypuszczać że „Ogród“ może liczyć na powodzenie.

Na Wystawie pracy kobiety polskiej w Pradze Czeskiej w liczbie innych działów będą też reprezentowane: pedagogika i szkolnictwo. I słuszna: na tym polu niejedną pracę kobiecą wydatną można zaznaczyć.

Biuro komitetu wystawowego: Włodzimierska 16. tel. 27-13.

Odczyt o Bolesławie Prusie dla dzieci i młodzieży wygłosiła w sobotę, dnia 1-go czerwca r. b. o godz. 6-ej po południu w sali Muzeum przem. i roln. p. Stefanja Sempołowska.

Odczyt ten był całkowicie bezpłatny. Mogły go więc wysłuchać i te dzieci, które brak dziesiątki nieraz zatrzymuje w domu.

Ze strony prelegentki i Zarządu P. Z. N., który urządzeniem odczytu się zajął, oraz Muzeum, które udzieliło sali bezpłatnie, był to pomysł i czyn w zupełności godny pamięci Bolesława Prusa.

Wycieczka krajoznawcza P. Z. N.

Polski Związek nauczycielski organizuje dla członków swoich wycieczkę krajoznawczą. Termin wycieczki — koniec czerwca. Zgłoszenia od członków zamiejscowych, chcących uczestniczyć w wycieczce przyjmuje kancelarja Związku (Nowogrodzka 25) tylko do dnia 15-go czerwca.

Wykłady pedologji w Brukseli. Proszeni jesteśmy o zaznaczenie, że wobec organizującego się *Fakultetu Pedologji*, zapowiedziane wakacyjne kursy pedologji D-ra Józefy Joteyko, nie przyjdą w tym roku do skutku. O prospekty Fakultetu zgłaszać się należy Avenue Paul de Jaer 45, Bruksela.

Letniska dla dzieci, urządzone przez P. Z. N.

„Kurjer Warszawski" z dnia 3 b. m. podaje następujące wezwanie P. Z. N.

„Rok temu Polski Związek nauczycielski, pragnąc niezamożnej młodzieży szkolnej zapewnić wypoczynek wakacyjny, zajął się pośrednictwem w umieszczaniu uczniów i uczenic u rodzin, na wsi zamieszkałych, które im gościnę ofiarować zechciały.

Za naszym pośrednictwem gromadka chłopców i dziewcząt znalazła możność wypoczęcia po mozołach szkolnych na łonie przyrody, w otoczeniu życzliwym i pod opieką troskliwą. Młodzież ta wróciła w mury szkolne, pokrzepiona fizycznie, ożywiona wspomnieniami wrażeń wiejskich, sercem płacąca za serce.

Zachęceni pierwszą próbą, zamierzamy i w tym roku podjąć tę samą akcję i możliwie ją rozwinąć.

Otrzymujemy już od naszych zeszłorocznych letników i od szeregu innych dzieci zgłoszeń wiele, bardzo wiele...

My zaś zwracamy się do wszystkich, którym dobro młodego pokolenia leży na sercu, z gorącą prośbą o poparcie naszych usiłowań. Mamy nadzieję, że liczba rodzin, które użyczą gościny dzieciom niezamożnym i ciężko pracującym w trudnych warunkach życiowych, będzie tak duża, że każde dziecko, przez nas polecone, znajdzie możność wypoczynku.

Zgłoszenia z dokładnym określeniem wymagań przyjmuje Polski Związek nauczycielski, Warszawa, Nowogrodzka 25".

Przytaczamy tę odezwę na tym miejscu w nadziei, że choć niewiele, lecz cokolwiek może przyczyni się do zwiększenia liczby propozycji przyjęcia dzieci, pozbawionych przez rok cały słońca, i powietrza, na łono przyrody, która duchowo i fizycznie oczyszcza i uszlachetnia.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:		z przesyłką pocztową:	
rocznie . . .	rubli 5	rocznie	rubli 6
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie	„ 3

Cena oddzielnego numeru kop. 60.

Cena ogłoszeń: Stronica 12 rub., $^1/_2$ str.—6, $^1/_4$ str,—4. Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Nowogrodzka 25, tel. 118-33.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.